

Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación

Implementation and Impact of a Self-Care Training Program Based on Mindfulness in Educational Professionals

ANA ANDAUR RODRÍGUEZ

Pontificia Universidad Católica de Chile
acandaur@uc.cl

CHRISTIAN BERGER SILVA

Pontificia Universidad Católica de Chile
cberger@uc.cl

Resumen: El objetivo de la investigación fue adaptar, implementar y medir el impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en los niveles de bienestar, satisfacción vital, estrés y burn-out en docentes y otros profesionales de la educación. El taller se implementó en cuatro escuelas, contando con 22 participantes y 21 personas en el grupo de control. Se realizó un análisis de varianza mixto que mostró que quienes recibieron la intervención presentaron un aumento en los niveles de satisfacción vital y una disminución en los niveles de estrés, no encontrándose resultados en los niveles de bienestar y burn-out.

Palabras clave: Docentes, Profesores, Atención plena, Autocuidado, Estrés, Desgaste profesional, Bienestar.

Abstract: The objective of the investigation was to adapt, implement and measure the impact of a self-care training program based on mindfulness, in well-being, life satisfaction, stress and burn-out levels of teachers and other educational professionals. The training was implemented in four schools, with 22 participants and 21 participants in the control group. Results show that those who received the intervention had a statistically significant increase on life satisfaction and a decrease on stress, compared to the control group. No significant effects on well-being and burn-out were observed.

Keywords: Teachers, Professor, Mindfulness, Self-care, Stress, Burn-out, Well-being.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en un contexto educacional de crecientes demandas para quienes se desempeñan en instituciones escolares. Por una parte, la reforma basada en estándares implementada en Chile desde la segunda mitad de la década del 2000, que aprobó en el año 2011 la ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, busca mejorar la calidad de la educación mediante la rendición de cuentas y la presión por resultados (Carrasco y San Martín, 2012). Según Cassasus (2009), la reforma no considera los obstáculos diferenciados que tiene el aprendizaje según las distintas situaciones, ni las condiciones materiales y culturales en las que ocurre la educación, y tiene como base aumentar la presión en las escuelas para mejorar el rendimiento, lo cual ha llevado a tensionar la profesión docente. A su vez, un estudio de salud laboral de profesores en Chile (Valdivia, Avendaño, Milicic, Bastías, Morales y Scharager, 2000) señala que a la condición de profesor subyacen muchas expectativas que la convierten en una profesión estresante, como por ejemplo, que el profesor transmita conocimientos, genere habilidades y capacidades en sus alumnos, y que además cumpla un rol formativo a través de los objetivos transversales, inculcando valores, enseñando hábitos y formando la personalidad, es decir, asumiendo funciones complementarias a las de la familia, lo cual puede sentirse como una sobrecarga. Chang (2009) señala que dichas expectativas pueden llevar a muchos profesores a sentirse exhaustos y con burn-out.

Cornejo (2009), por otro lado, señala que las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago de Chile destacan por la alta percepción de demanda laboral y una jornada laboral extendida, lo cual repercute negativamente en su bienestar psicológico y en su salud. Según Arón y Milicic (2000), los profesores perciben que los desafíos y exigencias de su trabajo son excesivos y que no reciben el reconocimiento social y económico que se merecen: se sienten menoscabados en relación a otras profesiones, pese al relevante rol social que tienen.

Por otra parte, un estudio de salud laboral de profesores en Chile (Valdivia et al., 2000) encontró en los docentes un 29,1% de depresión mayor y un 23,1% de trastornos ansiosos. Cornejo (2009), por su parte, observó que los docentes presentaron altos niveles de agotamiento emocional (26,6%), distancia emocional (20,1%), falta de logro (28,6%), estrés (13,9%) y síntomas de depresión (13,2%).

En relación al impacto que puede tener el bienestar y/o malestar docente en los estudiantes, Jennings y Greenberg (2009) resaltan la importancia de las competencias socioemocionales de los profesores y su bienestar en el desarrollo y el

mantenimiento de relaciones de apoyo entre profesores y estudiantes, en el manejo efectivo de la clase y en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional, los cuales contribuirían a la creación de un clima de clases que condujera hacia el aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes. En caso contrario, el clima se deterioraría generando círculos viciosos en los que el profesor desgastado trabaja con poca motivación, a gran distancia emocional (Arón y Milicic, 2000) o recurriendo a respuestas reactivas y punitivas (Chang, 2009). Los estudiantes responderían con desgano y problemas de comportamiento, que dificultarían aún más la labor docente (Arón y Milicic, 2000).

Por todo lo anterior resulta relevante intervenir para promover el bienestar o disminuir el malestar de los docentes, tanto por el impacto que tiene en ellos mismos como en los estudiantes, lo cual hace surgir la siguiente pregunta que guía esta investigación: ¿es efectivo un taller de autocuidado basado en mindfulness en el aumento de los niveles de bienestar psicológico y satisfacción vital, y en la reducción de estrés y burn-out en docentes y otros profesionales de la educación?

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Bienestar y malestar docente (estrés y burn-out)

Bienestar psicológico y subjetivo

Ryan y Deci (2001) llevan a cabo una primera revisión sobre los estudios realizados en el ámbito del bienestar e identifican la existencia de dos vertientes: por una parte estarían los estudios relacionados con la felicidad (bienestar hedonista), y por otra aquellos relacionados con el desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) toman esta distinción y la amplían diferenciando entre los estudios sobre bienestar subjetivo y los estudios relacionados con el bienestar psicológico, y confirman empíricamente que ambas vertientes estarían relacionadas sin embargo serían diferenciables entre sí, por ejemplo, en el tipo de evaluación de bienestar que realizan las dos corrientes. El bienestar subjetivo sería una medida cognitiva que hace referencia a un juicio global de la experiencia de vida en general o en relación a varios dominios (Vásquez, Duque y Hervás, 2013), mientras que el bienestar psicológico examinaría la percepción sobre la prosperidad en el desarrollo de algunos desafíos existenciales de la vida.

Estrés

Dentro de los indicadores de malestar docente se encuentra la presencia de altos niveles de estrés, que, para efectos de la presente investigación, se definirá en base a las distinciones expuestas a continuación. Según Brown (1999), el estrés sería una respuesta física y mental ante una situación adversa que moviliza los recursos de urgencia del cuerpo activando el mecanismo de lucha, huida o parálisis. Cada vez que algo nos aflige, provoca una activación del sistema nervioso autónomo. Si no tenemos alguna forma de desapearnos ante ella, el estrés se acumula y hace que el organismo humano se encuentre en un estado de gran excitación. Según Stahl y Goldstein (2010), eso contribuye a la generación de enfermedades, como por ejemplo, hipertensión, tensión muscular, ansiedad, insomnio y el descenso del sistema inmunitario. Según Kabat-Zinn (2006), un estrés mantenido puede llevar al agotamiento psicológico, acompañado por una pérdida de ilusión y de entusiasmo por la vida. De acuerdo con el modelo transaccional de estrés y afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984), el estrés resultaría de la interacción entre la naturaleza de la situación (si es novedosa, predecible o incierta) y las características del individuo (su personalidad, estado de salud, estresores de la vida personal y competencias socioemocionales). Los individuos reaccionan a situaciones desafiantes comprometiendo un proceso cognitivo de evaluación (que puede ser inconsciente), tanto de la situación (significándola como un desafío, una amenaza o un daño), como de las competencias percibidas para manejar la situación, lo cual desencadena estrategias adaptativas de afrontamiento. Stahl y Goldstein (2010) señalan que nuestra respuesta al estrés no tiene tanto que ver con el evento real como con el significado que le atribuimos. Según Jennings y Greenberg (2009), cuando los profesores se perciben con las competencias necesarias, pueden tomar acción ante el estrés; sin embargo, cuando creen que no pueden modificar la situación pueden desencadenar una reacción de estrés.

Burn-out o desgaste profesional

Maslach (2009) define el burn-out laboral como un síndrome psicológico que involucra una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo. Estaría principalmente asociado a trabajos de ayuda o con personas, especialmente si éstas se encuentran en contextos de vulnerabilidad, dado que estos trabajos exigen un nivel permanente e intenso de contacto personal y emocional, que pueden ser gratificantes pero también estresantes.

Las tres dimensiones clave del desgaste profesional descritas por Maslach (2009) son: agotamiento emocional, sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo, y una sensación de ineficacia y falta de logros. Gil Monte (2011) agrega la culpa como síntoma para algunos casos de desgaste.

Entre las consecuencias asociadas al burn-out se encuentran: insatisfacción laboral, resentimiento, frustración, absentismo, rotación laboral, retiro anticipado, entre otras (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2015). Según Arón (2001) el burn-out puede ser la causa de trastornos psicológicos graves o del abandono de la ocupación, lo cual también impacta en los grupos de trabajo puesto que los desgasta como equipo. En el contexto escolar se puede dar la transmisión de comportamientos descuidados entre los sistemas, del sistema escolar hacia sus profesores y de los profesores hacia sus estudiantes (Aron y Milicic, 2000). Como señalan Arón y Milicic (2000) el burn-out presenta síntomas como: dolores de cabeza, de espalda, molestias gastrointestinales, problemas psicosomáticos, índices de angustia, irritabilidad, hiperactividad, trastornos del sueño, baja motivación y disforias.

Según Maslach (2009) el burn-out se debe en gran medida a la naturaleza del trabajo, más que a las características de la persona. Arón (2001) señala que, pese a que muchos de estos síntomas se parecen a la depresión o al estrés, es necesario definirlo y abordarlo como desgaste profesional, dado que permite reformular el problema poniendo el énfasis en el desempeño profesional y en las temáticas de trabajo. No se trata de trastornos psicológicos individuales sino de reacciones que presentan las personas que trabajan en determinados contextos. Al no contar con modelos explicativos de este fenómeno, la tendencia habitual es atribuirlo a déficits personales, lo que dificulta su abordaje.

AUTOCUIDADO Y CULTIVO DE LA ATENCIÓN PLENA O MINDFULNESS

Arón (2001) recalca la importancia de desarrollar prácticas de autocuidado tanto a nivel individual como a nivel de equipos de trabajo. Por ejemplo, a nivel individual recomienda realizar un registro oportuno y una visibilización de los malestares físicos y psicológicos, realizar un vaciamiento y descompresión de situaciones difíciles, ubicar la responsabilidad donde corresponde, entre otras. A nivel de equipos de trabajo, exhorta a facilitar espacios de vaciamiento y descompresión cotidianos con pares, a establecer relaciones de confianza en el equipo, a contar con estilos de liderazgo democráticos, entre otras.

Una alternativa para abordar el bienestar y malestar docente es la realización de talleres basados en mindfulness. Según Brito y Araya (2016) este enfoque es aún incipiente en Chile: los primeros talleres de este tipo se llevaron a cabo en el año

2008. Según Jennings y Greenberg (2009) la investigación indica que las prácticas de mindfulness incrementan el darse cuenta de la propia experiencia interna y promueve la reflexión, autorregulación y cuidado de otros.

Kabat-Zinn (2006) define mindfulness como prestar atención de un modo particular al momento presente, sin juicios mentales, y sostiene que en la base de una posible teoría de cambio de la práctica de mindfulness existirían diversos supuestos. Kabat-Zinn señala el profundo impacto que tienen los pensamientos en la salud, efectos tanto positivos como negativos, dado que determinan la forma en que se percibe y explica la experiencia, incluyendo la relación con uno mismo y el mundo. También destaca como primer paso para manejar el estrés el saber reconocer cuando se está estresado, dado que en muchas ocasiones no somos conscientes del grado en que nuestras relaciones internas o externas merman nuestros recursos para enfrentarnos a él. Posteriormente, si es posible cambiar la forma en que se perciben y se manejan los sucesos estresantes, se puede cambiar la manera de responder a ellos.

Por otra parte, Segal, Williams y Teasdale (2006) ven que el cambio pasaría por modificar las relaciones de las personas con sus emociones y pensamientos negativos, por una toma de perspectiva que implica el desarrollo de la habilidad de “descentramiento” o “distanciamiento”, que corresponde a la capacidad de observar pensamientos, emociones y sensaciones corporales, tanto negativas como positivas, sin dejarse llevar por las reacciones automáticas que estas desencadenan, y tomándolos sólo como pensamientos y no como hechos. Taylor, Harrison, Haimovitz, Oberle, Thomson, Schonert-Reichl y Roeser (2016) señalan diversos aspectos entrenados en los programas basados en mindfulness que mediarían en la reducción de estrés en profesores de escuelas públicas, como, por ejemplo, la regulación emocional (mayor eficacia ante las demandas emocionales en la sala de clases y menos reacciones emocionales negativas ante los estresores del trabajo) y el cultivo de disposiciones pro-sociales como el perdón y la compasión. Finalmente, a nivel neurobiológico, uno de los mecanismos sobre los cuales actuaría mindfulness, según lo planteado por Simón (2006), es el proceso cerebral de arriba-abajo, cuyo funcionamiento sufre dificultades en los casos de estrés. El mindfulness favorece la llegada de más riqueza informativa a las instancias pre-frontales y eso permite flexibilizar las respuestas que pueden otorgar las personas, desinstalando procesos automatizados que favorecen, por ejemplo, el estrés.

EVIDENCIA EMPÍRICA DE PROGRAMAS BASADOS EN MINDFULNESS

En relación con el impacto de las intervenciones basadas en mindfulness, Baer (2003) realizó un meta-análisis de diferentes estudios que implementaron interven-

ciones basadas en mindfulness y encontró efectos en: pacientes con dolor crónico, trastornos de ansiedad generalizada y de pánico, en desórdenes alimenticios, en la prevención de recaídas de pacientes con depresión, entre otras. En personas no clínicas se vieron efectos, por ejemplo, en la reducción de estrés. El tamaño del efecto encontrado fue de 0.59, es decir, similar al reportado por Grossman, Niemann, Schmidt y Walach (2004) en su meta-análisis, que fue de 0,5. Resultados similares reportan Fjorback, Arendt, Ornbøl, Fink y Walach (2011), que encontraron cambios en pacientes clínicos y no-clínicos junto a un tamaño de efecto mediano. Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, Urbanowski, Harrington, Bonus y Sheridan (2003) midieron el impacto a nivel neurobiológico de un programa de ocho semanas basado en mindfulness, y encontraron una mayor activación de la zona cerebral anterior izquierda, área que se ha asociado a las emociones positivas, así como una mayor respuesta inmunológica. Treadway y Lazar (2009) obtuvieron hallazgos asociados a una mayor activación en diferentes áreas cerebrales que influyen, por ejemplo, en las funciones ejecutivas. También a nivel clínico consiguieron un incremento del tiempo en el que se vive en el presente y el experimentar emociones negativas sin ser atrapados por ellas, lo cual influiría en el tratamiento de psicopatologías asociadas al ánimo y a desórdenes ansiosos, dado que ambas implican una alta rumiación de pensamientos negativos.

Las investigaciones realizadas con docentes señalan mejoras en diferentes ámbitos. Gold, Smith, Hopper, Herne, Tansey y Hulland (2010) encontraron mejoras estadísticamente significativas en depresión y estrés, pero no en ansiedad. En el estudio de Delgado, Guerra, Perakaki, Viedma, Robles y Vila (2010), realizado en España con 25 profesores, éstos mejoraron los índices subjetivos de afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares. Mostraron también una menor reactividad frente a situaciones desagradables, dada una menor activación del sistema nervioso simpático, a la vez que lograron un incremento en la calidad de su atención. En un estudio realizado con profesores de secundaria en Estados Unidos (N=36 incluyendo grupo experimental y control), Frank, Reibel, Broderick, Cantrell y Metz (2013) encontraron algunas mejoras en la capacidad de autorregulación afectiva, logrando mantenerse calmados y adoptar un foco en el momento presente. No encontraron mejoras en somatizaciones, depresión o ansiedad, como tampoco en los síntomas de burn-out, probablemente por la influencia de factores ambientales como el clima de la escuela o las demandas organizacionales. Por otra parte, en su estudio con 42 profesores secundarios en España, Justo (2010) mostró una reducción en los niveles de burn-out y mejoras en sus capacidades de resiliencia para afrontar las situaciones estresantes. Este autor señala que, aunque parte del burn-out podría

resolverse cambiando las condiciones del puesto de trabajo que generan estrés, no debería dejarse de lado el proporcionarles estrategias personales que les permitan afrontar y prevenir la aparición de burn-out.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Con base en las evidencias presentadas, el presente estudio tuvo como objetivo adaptar, implementar y medir el impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en los niveles de bienestar, satisfacción vital, estrés y burn-out en docentes y otros profesionales de la educación. Dicho objetivo planteó el desafío de ajustar un programa de esta naturaleza al trabajo con docentes y profesionales de la educación, e identificar los elementos del diseño y la implementación que facilitaron u obstaculizaron la consecución de los objetivos del taller. En consecuencia, se partió de la hipótesis de que los participantes del programa reducirían sus niveles de estrés y los componentes individuales del burn-out (desgaste psíquico), y aumentarían sus indicadores de bienestar y satisfacción vital. Por otra parte, considerando que el burn-out implica componentes organizacionales, se formuló como segunda hipótesis que el tamaño del efecto del taller de autocuidado sería menor en la variable burn-out que en la reducción presentada a nivel de estrés.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se utilizó una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa. Para lograr la emergencia de información detallada y en profundidad desde la perspectiva de diferentes participantes de la investigación, se contó con un diseño cualitativo de tipo descriptivo (Krause, Cornejo y Radovic, 1998). Bajo este diseño se realizaron dos grupos focales, antes y después de implementar el taller: en un primer momento, para finalizar la adaptación de éste; y después de la intervención, para complementar los datos cuantitativos obtenidos y profundizar en la experiencia de los participantes. Las preguntas directrices que guiaron este proceso fueron: ¿qué elementos del diseño es necesario adaptar antes de la implementación del taller para aumentar su factibilidad? ¿Cómo fue la experiencia de los participantes del taller de autocuidado basado en mindfulness? ¿Qué elementos del diseño o la implementación del taller contribuyeron a la consecución de sus objetivos y cuáles la obstaculizaron?

Para la medición del impacto del taller se utilizó una metodología cuantitativa basada en un diseño cuasi-experimental de varianza mixto, dada la consideración de una medición entre grupos (de control y experimental) e intra-grupos (pre y post

taller). El taller de autocuidado se constituyó en la variable independiente, ya que se esperaba que modificara los niveles de las variables dependientes, tales como el estrés, el burn-out, la satisfacción vital y el bienestar psicológico.

PARTICIPANTES

El primer grupo focal se realizó con ocho docentes de diferentes asignaturas de una misma institución. En la segunda fase, 22 personas participaron en más del 63% del taller (cinco o más sesiones) y en el grupo de control participaron en total 21 personas con evaluaciones pre y post taller; en ambos casos participaron principalmente docentes de aula. Se contó con un N total de 43 personas que participaron de forma voluntaria, 37 de ellas pertenecían a instituciones con niveles medios o altos de estresores psicosociales según el indicador IVE (índice de vulnerabilidad del establecimiento). Los participantes del grupo focal realizado al final del taller fueron cuatro personas de una misma institución. Todos los participantes vivían en la ciudad de Santiago de Chile.

INSTRUMENTOS

—Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Gil-Monte, 2011): cuenta con 20 ítems, valorados con una escala de 0 (nunca) a 4 (muy frecuentemente, todos los días). Los ítems se agrupan en cuatro dimensiones: Ilusión por el Trabajo, Desgaste Psíquico, Indolencia y Culpa. Algunos ejemplos de ítems son: “Mi trabajo me supone un reto estimulante”, “Pienso que estoy saturado/a con el trabajo”. En esta muestra el alfa de Cronbach obtenido en la medición pre fue de .686 y en la medición post de .699.

—Escala de Estrés Global Percibido de Cohen, Kamark y Mermelstein: escala de 14 ítems, valorados con una escala que va del 0 (nunca) al 4 (casi siempre). Mide el grado en que las situaciones de la vida personal son evaluadas subjetivamente como estresantes. Validada en Chile por Tapia, Cruz, Gallardo y Dasso (2007), en la validación se reporta un alfa de Cronbach de .79. En esta muestra el alfa de Cronbach obtenido en la medición pre fue de .875 y en la medición post de .857. Algunos ejemplos de ítems son: “¿Encontró que no podía resolver todas las situaciones que tenía que enfrentar?”, “¿Sintió que estaba colapsado/a con situaciones que ocurrieron?”.

—Escala de Satisfacción Vital General de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985): adaptada al español por Vásquez et al. (2013), en la validación se reporta un alfa de Cronbach de .88. En esta muestra el alfa de Cronbach obtenido en la medi-

ción pre fue de .837 y en la medición post de .788. Está compuesta por cinco ítems valorados con una escala del 1 (fuertemente en desacuerdo) al 7 (fuertemente de acuerdo). Algunos ejemplos de ítems son: “En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal”, “Estoy completamente satisfecho/a con mi vida”.

—Escala de bienestar psicológico de Ryff: adaptada al español por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Van Dierendonck (2006), en la validación se reporta un alfa de Cronbach que va de .84 a .70 en las diferentes sub-escalas, reduciendo a 29 ítems la escala original. En esta muestra el alfa de Cronbach obtenido en la medición pre fue de .860 y en la medición post de .829. Su valoración se realiza con una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 6 (Totalmente de acuerdo). Cuenta con seis sub-escalas: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Algunos ejemplos de ítems son: “Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas”, “Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga”

PROCEDIMIENTO

Se comenzó realizando una adaptación del taller, y para ello se tomó como insumo un taller que implementan en Chile profesionales de la Universidad Adolfo Ibáñez (Araya y Porter, 2012), así como también las bases de éste, que son los programas de mindfulness realizados por Kabat-Zinn (2006) y Segal et al. (2006). Contactaron con cuatro escuelas, en las cuales se hizo una presentación masiva a los docentes para mostrar los objetivos de la investigación y las características del taller. Luego se invitó a los docentes a participar del taller. Antes de comenzar el primer taller se realizó un grupo focal para finalizar la adaptación. Se implementaron cuatro talleres de ocho sesiones, con una duración de una hora y media cada sesión, realizando mediciones pre y post taller en ambos grupos. Al finalizar el último taller se realizó un grupo focal. Todos los participantes de los talleres, grupo de control y grupos focales firmaron un consentimiento informado mediante el cual se informaban de los alcances del estudio, de la confidencialidad en el manejo de su información, y accedían a participar voluntariamente en la investigación, acorde a los estándares éticos de la investigación vigentes en Chile.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de la información cuantitativa se realizó un análisis de varianza mixto con el programa estadístico R y SPSS. La cuantificación del tamaño del efecto

se realizó a través del software G-power. El análisis de la información cualitativa se realizó según el modelo planteado por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) sólo hasta la etapa de codificación abierta, que propone iniciar el análisis fragmentando los datos a través de una codificación mediante la identificación de conceptos, categorías y sus propiedades.

RESULTADOS

Análisis cuantitativos

En primer lugar presentamos las correlaciones entre las variables del estudio antes del taller en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de Correlaciones de Pearson entre variables en la medición previa al taller

| CORRELACIONES DE PEARSON SATISFACCIÓN VITAL | GRUPO DE CONTROL | | | | | | | | |
|---|------------------|----------------------|-----------|---------------------|----------------------|----------------------|----------|---------|---------|
| | AUTO-ACEPTACIÓN | RELACIONES POSITIVAS | AUTONOMÍA | DOMINIO DEL ENTORNO | CRECIMIENTO PERSONAL | PROPÓSITO EN LA VIDA | BURN-OUT | WÉSTRÉS | |
| Satisfacción Vital | 1 | .611** | .242 | .346 | .644** | .004 | .624** | -.094 | -.202 |
| Bienestar Psicológico | .610** | 1 | .498* | .347 | .689** | .247 | .646** | -.224 | -.649** |
| Autoaceptación | .268 | .134 | 1 | .278 | .553** | .468* | .080 | -.199 | -.436* |
| Relaciones Positivas | .150 | .540* | .099 | 1 | .638** | .217 | .423 | -.219 | -.414 |
| Autonomía | .575* | .532* | .158 | .505* | 1 | .139 | .542* | -.198 | |
| Dominio del Entorno | | | | | | | | | -.606** |
| Crecimiento Personal | .181 | .314 | .290 | .244 | .512* | 1 | .151 | -.223 | -.316 |
| Propósito en la vida | .741** | .654** | .022 | .323 | .448 | .194 | 1 | -.344 | -.570** |
| Burn-out | -.104 | -.026 | .081 | -.479* | -.575** | -.244 | -.095 | 1 | .586** |
| Estrés | -.493* | -.682** | -.280 | -.657** | -.739** | -.407 | -.492* | .470* | 1 |

A continuación se detallan los resultados obtenidos según las escalas aplicadas, que se presentan en la Tabla 2.

Respecto de la satisfacción vital, el análisis de varianza muestra un efecto de interacción entre el factor tiempo de medición y el factor grupo, $F(1,41) = 6.588$, $p = .014$. El pertenecer al grupo experimental está relacionado con el aumento en

los niveles de satisfacción vital en comparación con quienes pertenecían al grupo de control, quienes mostraron una leve disminución en los niveles obtenidos. El análisis de efectos principales y simples de ambos factores no arroja diferencias estadísticamente significativas.

En relación a la percepción global del estrés, se observó que participar del programa reduciría los niveles de estrés en comparación al grupo control, $F(1,41) = 4.306$, $p = .044$. Los efectos principales de dicho análisis arrojan un efecto tiempo, factor intra-grupo, $F(1,41) = 10.247$, $p = 0,003$. Al analizar los efectos simples para observar en qué grupo, experimental o control, se daban dichas diferencias, se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental $F(1,42) = 5.984$, $p = .019$, efecto que no se visualiza en el grupo de control. Por otra parte, no se visualizan diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor grupo; sin embargo, al realizar un análisis de efectos simples, comparando ambos grupos en las mediciones pre-taller, se encontró que el grupo experimental tenía niveles más altos de estrés $F(1,41) = 4.598$, $p = .038$, diferencia que no aparece en la medición post-taller.

En relación al bienestar psicológico, no se visualizan resultados estadísticamente significativos. La dimensión dominio del entorno no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas necesario para realizar un análisis de varianzas, por lo tanto los resultados obtenidos en dicha dimensión no pueden ser considerados válidos.

En relación al burn-out en el puntaje total de la escala, se observa la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor grupo $F(1,39) = 4.75$, $p = .0354$. Al realizar los análisis de efecto simple se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la evaluación previa al taller, diferencia que desaparece en el análisis posterior al taller $F(1,39) = 6.894$, $p = .0123$. En el análisis de interacción, el efecto principal tiempo y sus efectos simples, que miden las diferentes pre y post taller por cada uno de los grupos, no se observaron resultados estadísticamente significativos. En relación al análisis por dimensión, en desgaste psíquico, el análisis de efectos simples que compara ambos grupos, experimental y control, muestra efecto en el límite de significancia $F(1,39) = 4.073$, $p = .0505$. Esto indicaría diferencias significativas entre los grupos antes del taller que dejan de ser tales en el análisis posterior al taller. Por otra parte, la dimensión ilusión por el trabajo no cumple con el supuesto de homogeneidad de varianzas, por lo cual no es posible considerar sus resultados. Ninguna de las otras dimensiones de la presente escala presentó resultados estadísticamente significativos.

Finalmente se planteó una última hipótesis en que se esperaba que el tamaño del efecto del taller de autocuidado fuese menor en la variable burn-out que la reducción presentada a nivel de estrés, dados los componentes organizacionales

implicados en el burn-out no abordados en el taller. Los resultados apoyan esta hipótesis, al mostrar un tamaño del efecto para la escala de burn-out de 0.098, considerado un efecto pequeño, y para la variable estrés de 0.734, lo que constituye un efecto grande (Cohen, 1992).

Tabla 2. Promedios de los grupos experimental y control pre y post taller, y análisis de interacción

| Escalas | EXPERIMENTAL | | CONTROL | | F | P |
|------------------------|--------------|-------|---------|-------|-------|------|
| | Pre | Post | Pre | Post | | |
| Satisfacción Vital | 27.35 | 29.00 | 27.93 | 27.24 | 6.588 | .014 |
| Estrés | 24.36 | 18.86 | 19.48 | 18.33 | 4.306 | .044 |
| Bienestar Psicológico: | | | | | | |
| Autoaceptación | 20.05 | 20.74 | 20.05 | 20.19 | .801 | .376 |
| Relaciones positivas | 25.00 | 26.26 | 24.00 | 24.33 | 1.309 | .260 |
| Autonomía | 26.26 | 27.42 | 27.14 | 27.19 | .625 | .434 |
| Dominio del entorno | 22.53 | 25.11 | 24.76 | 24.65 | 5.303 | .027 |
| Propósito en la vida | 25.32 | 25.74 | 25.86 | 26.71 | .289 | .594 |
| Crecimiento personal | 21.77 | 21.58 | 21.32 | 20.79 | .180 | .674 |
| Burn-out | | | | | | |
| Ilusión por el trabajo | 1.09 | 0.98 | .71 | .78 | 2.956 | .094 |
| Desgaste psíquico | 3.20 | 3.30 | 3.71 | 3.61 | 1.408 | .243 |
| Indolencia | 2.02 | 1.96 | 1.44 | 1.51 | .432 | .515 |
| Culpa | .71 | .57 | .58 | .61 | 2.061 | .159 |
| | .86 | .69 | .84 | .78 | .664 | .420 |

ANÁLISIS CUALITATIVO

La primera pregunta directriz planteada señalaba: ¿qué elementos del diseño es necesario adaptar antes de la implementación del taller para aumentar su factibilidad? Para dar respuesta a ella, se realizó un grupo focal del que se extrajeron dos ideas centrales. Los docentes manifestaban un alto interés en un taller de estas características, lo encontraban muy relevante por la función que ellos ejercen día a día; sin embargo, observaban ciertas limitaciones en torno a la factibilidad de implementarlo dado el escaso tiempo del que disponen y la alta demanda de tiempo que implicaría este taller.

En relación a las preguntas directrices que hacían referencia a cómo fue la experiencia de los participantes del taller, y para identificar los elementos del diseño y la implementación del taller que contribuyeron u obstaculizaron en la consecución de los objetivos, se realizó un grupo focal y se anexaron a los cuestionarios preguntas abiertas. El análisis de dicha información se presenta de manera sintetizada a continuación.

Cambios percibidos por los participantes en ellos y/o en otros

| CATEGORÍA | DESCRIPCIÓN |
|---------------------------------------|---|
| En relación al modo de estar | Aumento de la capacidad de estar presente, de detenerse, de mirar lo desagradable y dejarlo pasar sin quedarse estancados en ello. Decidir cómo quieren enfrentarse a diferentes situaciones y pensamientos. Disminución de la rumiación mental. |
| A nivel atencional | Aumento de la capacidad de atender a lo que está ocurriendo en el momento presente. Toma de consciencia sobre lo que no anda bien, como también el darse cuenta de lo que uno tiene. |
| A nivel emocional | Aumento de la capacidad de manejar las emociones, de disfrutar el proceso de realizar algo más que sólo el resultado. Sentimiento de gratitud por lo que se tiene. En menor medida se señala la toma de consciencia sobre las emociones y el aumento de la sensación de bienestar. |
| A nivel corporal | Capacidad de relajarse y de tomar consciencia del cuerpo. |
| Capacidad de aceptación | Aumento de la capacidad de aceptarse uno mismo, de aceptar situaciones difíciles y aprender a dejarlas pasar. |
| Autocuidado | Toma de consciencia del nivel de autocuidado actual, de la importancia de cuidarse y de respetar ciertos límites, como por ejemplo, de tiempos, espacios y responsabilidades. Disminución de la autocritica y adquisición de herramientas de autocuidado. |
| Percepción ante situaciones de estrés | Mejoras en el manejo de situaciones de estrés y del ambiente de trabajo. Aumento de la capacidad de detectar tempranamente las señales de estrés. |
| Relaciones con otros | Mejoras en las relaciones con otros, tanto por la posibilidad de reencontrarse con otros, de compartir espacios para detenerse y disfrutar juntos, como por el aumento de la consciencia de lo acogedoras que son otras personas. |
| A nivel global | Se describen ciertas apreciaciones globales sobre el impacto del taller en ellos, señalando aspectos como un aumento del conocimiento de uno mismo y de la calidad de vida. |

Percepciones en torno a la práctica

| CATEGORÍA | DESCRIPCIÓN |
|--|---|
| Importancia de practicar para un mayor bienestar | Se señala la importancia de ser constantes en la práctica para obtener mayores beneficios, para volver al presente y cómo esta práctica les ayudó a reforzar algunas ya existentes. |
| Proceso de internalización de la práctica | Refiere a la importancia de incorporar las prácticas como hábitos y se describe el proceso de internalización que han realizado. |
| Prácticas reportadas como más útiles | Se destacan las prácticas más breves y cotidianas, como la respiración de tres minutos, el llevar la atención a la comida, al caminar y a los eventos agradables. También se señalan algunas de las prácticas más extensas, como la meditación y el escáner corporal. |

Sugerencias para el taller

| | |
|----------------------------------|--|
| Recursos utilizados en el taller | Se sugiere que las prácticas del CD tengan menos pausas y se agreguen nuevos recursos audiovisuales. |
| Implementación del taller | Se señala como dificultad el horario del taller (después de la jornada de trabajo) dado el cansancio de los participantes; sin embargo, también señalan la baja factibilidad de realizarlo en otro horario. Se sugiere avisar el traer ropa más cómoda, ropa de abrigo y cuidar el ruido del entorno. Un aspecto positivo fue la periodicidad de 1 vez a la semana. |
| Diseño del taller | Se sugiere incluir un espacio de autoevaluación para visualizar los cambios. El número de sesiones y la duración en general se perciben como adecuados. Algunas personas sugieren contar con dos sesiones más o una parte dos del taller para reforzar las prácticas. Se sugiere disminuir los tiempos de práctica en la casa y promover más activamente el que los participantes identifiquen cómo seguirán practicando después del taller. |

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tal como señalan Greenberg y Jennings (2009), existe evidencia concluyente respecto del rol de los docentes en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes; al mismo tiempo, numerosos estudios muestran consistentemente el desgaste emocional de los docentes y la ausencia de espacios para abordar esta dimensión. Frente a este problema el presente estudio se planteó como objetivo implementar y evaluar el impacto de un taller de autocuidado en docentes u otros profesionales de la educación. Los resultados permiten identificar evidencias a favor de los efectos positivos de este taller en sus participantes.

Por una parte, en relación con la variable estrés habría evidencia a favor de la hipótesis planteada, ya que quienes participaron del taller de autocuidado basado

en mindfulness presentaron una disminución estadísticamente significativa en sus niveles de estrés, en comparación con quienes participaron en el grupo de control. Esta información es consistente con el tamaño del efecto del taller, que sería cercano a grande, según los criterios establecidos por Cohen (1992). Sin embargo, cabe señalar que el grupo de control y el experimental no fueron aleatorizados en la asignación de los grupos y presentaban diferencias estadísticamente significativas entre ellos antes de implementar el taller: los participantes del taller tenían mayores índices de estrés. De esta forma, el taller permitió a este grupo disminuir sus niveles iniciales de estrés, mientras que el grupo control no presentó diferencias entre las evaluaciones pre y post. Esta diferencia inicial se podría explicar tanto porque quienes ingresaron al taller presentaban efectivamente mayores indicadores de estrés, y por eso quisieron participar en la intervención, como porque quienes ingresaron al taller presentaban una mayor capacidad para registrar e informar de los síntomas asociados al estrés. Pese a esto, eran grupos comparables entre sí, dado que los indicadores de homogeneidad de varianza no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Por lo tanto, el taller tendría un efecto cercano a alto en quienes participaron en él, reduciendo sus niveles de estrés y tendiendo a igualarlos a quienes no participaron.

Los resultados cualitativos permiten complementar esta información y entregan importantes luces respecto de los procesos a través de los cuales un taller de estas características puede impactar en el bienestar y el estrés docente. Como señalan Segal et al. (2006) el cambio en los niveles de estrés y depresión provendría del desarrollo de la habilidad de observar pensamientos, emociones y sensaciones corporales, tanto negativas como positivas, sin dejarse llevar por las reacciones automáticas que estas desencadenan, y tomándolos en su real dimensión, sólo como pensamientos, lo que contribuye a la disminución de la tendencia a la “rumiación mental”. En relación a esta capacidad, los participantes señalan el percibir cambios en el modo de estar en el día a día, en donde notan una mayor capacidad para estar presentes, detenerse y, por lo tanto, disminuir la “rumiación mental”. Esto iría de la mano con el aumento de la capacidad de atender a lo que está ocurriendo en el momento presente, por ejemplo, al comer o al caminar, o el aumento de la capacidad de atender a los pensamientos que se presentan e incluso a decidir cómo se quiere responder ante distintas situaciones. También señalan el aumento de la capacidad para mirar lo desagradable y dejarlo pasar: pese a que las situaciones externas no cambiaron, los participantes señalan que el modo de enfrentarse a ellas cambió. Como señalan Taylor et al. (2016), un elemento que mediaría la reducción de estrés en las intervenciones basadas en mindfulness con profesores sería el cultivo de la regulación emocional, lo que se relacionaría con una mayor eficacia para abordar

las demandas emocionales de la sala de clases y menores reacciones emocionales negativas ante los estresores del trabajo.

En relación a la variable burn-out, sucede algo similar respecto a la diferencia estadísticamente significativa en los niveles entre los grupos antes del taller, que después desaparece una vez realizado el taller. Sin embargo, en este caso no habría diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación pre y post test en ninguno de los dos grupos, lo que llevaría a pensar que las puntuaciones tienden a acercarse mutuamente, pero probablemente no como producto de la intervención. El tamaño del efecto observado en el grupo experimental es muy bajo según los estándares establecidos por Cohen (1992), y se encuentra evidencia a favor de la hipótesis que señalaba que el tamaño del efecto del taller de autocuidado sería menor en la variable burn-out que la reducción presentada en los niveles de estrés como consecuencia de los componentes organizacionales implicados en el burn-out no abordados en el taller. Estos datos son coherentes con el estudio realizado por Frank et al. (2013), quienes tampoco encontraron resultados en la variable burn-out y lo atribuyeron a que dichos síntomas estarían influidos por factores ambientales, tales como el clima de la escuela o las demandas organizacionales. Como señala Maslach (2009), el burn-out se debe en gran medida a la naturaleza del trabajo, más que a las características de la persona. Es posible pensar que para poder observar una mayor disminución en los componentes del burn-out sería necesario complementar el taller con otro tipo de intervención que abarque los componentes organizacionales que estarían implicados.

En relación a las mediciones de bienestar realizadas, la hipótesis planteada señalaba que el programa de autocuidado basado en mindfulness aumentaría los indicadores de bienestar y satisfacción vital en los docentes y otros profesionales de la educación. Con base en los resultados obtenidos, se puede observar que el taller tendría un efecto estadísticamente significativo en el bienestar subjetivo medido por la escala de satisfacción vital, en donde pertenecer al grupo experimental se relaciona con un aumento en los niveles de satisfacción vital, en comparación con aquellos que no participaron del taller. Estos resultados se complementan con la información cualitativa, en donde los participantes perciben un aumento en la capacidad de disfrutar del proceso de hacer algo y no sólo de los resultados, como también señalan el aumento de la sensación de bienestar, de la gratitud por lo que se tiene y el aumento de la calidad de vida. Los resultados en bienestar subjetivo contrastan con la carencia de resultados estadísticamente significativos en las mediciones de bienestar psicológico, evaluadas mediante la escala de bienestar psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006). Es posible explicar esta discrepancia dada la diferencia subyacente entre ambos constructos: según los análisis realizados, el taller

podría estar influyendo en la evaluación global de bienestar, concepto que, como señalan Keyes et al. (2002), implicaría una evaluación global sobre la afectividad y la calidad de vida, constructo que está en la base del bienestar subjetivo. Sin embargo, con la potencia actual del estudio no se observaron efectos estadísticamente significativos en la evaluación del constructo de bienestar ligado a lo que Keyes et al. (2002) señalan como la percepción de prosperidad en el desarrollo de algunos desafíos existenciales de la vida. Por lo tanto, se podría pensar que el constructo de bienestar psicológico, al hacer referencia a diferentes dimensiones asociadas a desafíos existenciales, implicaría un nivel de cambio que trascendería los alcances del taller implementado.

En relación al objetivo que buscaba identificar los elementos del diseño y la implementación que facilitaron u obstaculizaron la consecución de los objetivos del taller (y que también pudieron haber influido en no haber logrado resultados estadísticamente significativos en burn-out y bienestar psicológico), los participantes del taller indicaron algunas sugerencias que se recomienda tomar en cuenta en futuras implementaciones. Algunas de ellas son relativas a los recursos y el diseño del taller: por ejemplo, las prácticas entregadas para ser realizadas en la casa con ayuda de un CD presentaron dificultades por la longitud y las pausas dadas en él; sin embargo, las prácticas breves realizadas para ser implementadas en el día a día fueron más fáciles de ser incorporadas por los participantes. A su vez, sugieren cuidar ciertos aspectos, como el horario, aunque a la vez señalan las dificultades prácticas de realizarlo en otro momento por la alta carga horaria que tienen. Sugieren también realizar dos sesiones más para reforzar las prácticas, realizar un proceso de autoevaluación cualitativa y terminar el taller con la intención de buscar formas de continuar realizando las prácticas después del taller.

En relación a las limitaciones de la presente investigación, por una parte, los resultados cuantitativos se realizaron únicamente a partir de auto-informes. Tampoco se contó con un tercer grupo de control que contase con una intervención que permitiera controlar el efecto del sólo hecho de intervenir, versus el efecto de este tipo de intervención en particular. Una tercera limitación se encuentra en la elección de los participantes ya que, dadas las dificultades contextuales encontradas en la implementación del taller, no fue posible aleatorizar su asignación al grupo experimental y el control, y antes de implementar el taller se encontraron diferencias entre ellos en algunas escalas. Lo anterior constituye una limitación del estudio que debe ser considerada al interpretar los resultados obtenidos; y como consecuencia, los futuros estudios debieran procurar un muestreo equilibrado y aleatorizado, aunque puede que eso no sea posible dado el carácter necesariamente voluntario de una intervención como ésta. Otra limitación es la potencia media del estudio,

definida por el tamaño muestral, que pudo haber dificultado la detección de algunos resultados estadísticamente significativos. También hay limitaciones en términos del diseño del taller, que no permitió profundizar en el fenómeno del burn-out y las otras variables que podrían estar implicadas. Sin embargo, esta inquietud abre nuevas líneas de investigación que permitirían profundizar en el burn-out docente para comprender las variables implicadas en éste y las posibles vías de intervención que puedan contribuir a su disminución. Esto puede ser relevante dado el alto compromiso exigido en quienes trabajan en educación y los contextos de alta vulnerabilidad en el que se mueven muchos de los profesionales, que se constituirían en factores de riesgo. Tal como señala Maslach (2009), el burn-out estaría principalmente asociado a trabajos de ayuda o con personas, especialmente si éstas se encuentran en contextos de vulnerabilidad, dado que estos trabajos exigen un nivel permanente e intenso de contacto personal y emocional. Por eso resulta relevante profundizar en el burn-out y diferenciarlo de otros fenómenos atribuibles individualmente, como la depresión y el estrés, tal como señala Arón (2001). Otros síntomas del burn-out, tales como insatisfacción laboral, bajo compromiso con la organización, ausentismo, intención de dejar el trabajo, y rotación laboral (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2015), también son susceptibles de ser atribuidos individualmente a la persona del docente en caso de no contar con una mirada más sistémica que permita conceptualizarlo como burn-out. Como señala Arón (2001), al no contar con modelos explicativos de este fenómeno, la tendencia habitual es atribuirlo a déficits personales. Por lo tanto, poder conceptualizar ciertas señales como burn-out en vez de estrés, baja motivación individual o depresión puede no sólo evitar un diagnóstico errado, sino también un abordaje de la situación desde una mirada individual que lleve a la organización a tomar medidas en esa misma línea, por ejemplo, que se opte por sacar al docente del aula. Esto podría hacer que se perdieran buenos docentes que podrían estar en el aula, que se invisibilice la responsabilidad de la institución escolar en lo que les ocurre a los docentes y que aumente la rotación laboral, de manera que se perpetuaría el problema en el largo plazo. Según Arón (2001), el burn-out puede ser la causa del abandono de la ocupación o del abandono del campo de trabajo, que también impacta en los grupos de trabajo, desgastándolos como equipo. Por todo esto, se hace relevante seguir profundizando en futuras investigaciones en el fenómeno del burn-out, presente en muchas instituciones escolares, para que éste no se haga invisible y se pueda abordar de manera efectiva desde un enfoque más sistémico, y eventualmente incorporar en estudios y estrategias como la presentada aquí a otros profesionales y personal educativo.

Finalmente, instalar un concepto como el de autocuidado y cuidado de la persona del docente de manera transversal, en donde para su comprensión y abordaje

estén implicadas variables individuales y organizacionales, puede ser muy relevante en orden a contribuir al bienestar de los docentes y, en general, de los profesionales de la educación. Un primer paso puede ser realizar talleres de autocuidado como el propuesto por esta investigación, que pueden impactar en variables individuales como la percepción de estrés y bienestar subjetivo. Sin embargo, el desafío al promover el bienestar docente es mayor, ya que implica una mirada permanente que va más allá del docente, implicando a la escuela y al sistema educacional en su complejidad. Como señala Cornejo (2009), también existirían condiciones psicosociales de trabajo de los docentes que impactan en su bienestar, por ejemplo, la alta percepción de demanda laboral y una jornada laboral extendida.

Para contribuir de manera integral al bienestar de los docentes es necesario abordar esos aspectos porque, como señalan Jennings y Greenberg (2009), contribuyen también a la creación de un clima de clases que conduzca hacia el aprendizaje y, de esa forma, promueva un adecuado desarrollo de los estudiantes.

Fecha de recepción del original: 6 de febrero 2015

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de octubre 2017

REFERENCIAS

- Araya, C. y Porter, B. (2012). *Taller de reducción de estrés basado en mindfulness*. Taller desarrollado por la Universidad Adolfo Ibáñez, octubre-noviembre, Santiago, Chile.
- Arón, A.M. (2001). *Violencia en la familia. Programa de intervención en red: La experiencia de San Bernardo*. Santiago: Galdoc.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 447-466.
- Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Brito, G. y Araya-Véliz, C. (2016). Breve historia y estado actual de la práctica de mindfulness y compasión en Chile. *Mindfulness & Compassion*, 1, 45-50.
- Brown, D. (1999). El estrés, el trauma y el cuerpo. En D. Goleman (Ed.) *La salud emocional: Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente* (pp. 104-120). Barcelona: Kairós.
- Carrasco, A. y San Martín, E. (2012). *Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa*. (Proyecto Fondecyt N° 1110315). Extraído del sitio web del centro de políticas públicas UC: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/>

adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.aa5de11eba94cb6f.323031323038303620436c617369666963616369c3b36e2064652065736375656c617320656e206c61206e7565766120696e737469747563696f6e616c69646164206564756361746976612e706466.pdf

- Cassasus, J. (2009). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago: Pehuén Editores.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher Burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cornejo, C. R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Delgado, L., Guerra, P., Perakaki, P., Viedma, M., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology*, 18(3), 511-532.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fjorback, L., Arendt, M., Ornbøl, E., Fink, P. y Walach, H. (2011). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy - a systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(2), 102-119.
- Frank, J., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. y Metz, S. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 4, 191-288.
- Ghanizadeh, A. y Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 6(1), 24-39.
- Gil-Monte, P. (2011). *Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo*. Madrid: Tea Ediciones.

- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. y Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184-189.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Justo, F. (2010). Intervención sobre los niveles de burn-out y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Kabat-Zinn, J. (2006). *Vivir con plenitud las crisis: cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Krause, M., Cornejo, M. y Radovic, J. (1998). *Diseño de estudios cualitativos*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burn-out. *Ciencia y Trabajo*, 32, 37-43.
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2006). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la consciencia plena: un nuevo abordaje para la prevención de las recaídas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17, 5-30.
- Stahl, B. y Goldstein, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés: Una guía práctica*. Barcelona: Kairós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. y Roeser, R. (2016). Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: a Mixed-Methods Study. *Mindfulness*, 7(6), 115-129.

- Tapia, D., Cruz, C., Gallardo, I. y Dasso, M. (2007). Adaptación de la escala de percepción global de estrés (EPGE) en estudiantes adultos de escasos recursos en Santiago, Chile. *Psiquiatría y Salud Mental*, 1(2), 109-119.
- Treadway, M. y Lazar, S. (2009). The neurobiology of mindfulness. En F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 45-57). New York: Springer.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Milicic, N., Bastías, G., Morales, G. y Scharager, J. (2000). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Extraído del sitio web del observatorio chileno de políticas públicas: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2013). Satisfaction with life scale in a representative sample of Spanish adults: validation and normative data. *The Spanish Journal of Psychology*, 16 (1), 1-15.

