

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA/UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

# Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria

Tesis doctoral presentada por:

**David Alvear Morón**

Dirigida por:

**Dra. Dña. M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado**

**Dr. D. José Francisco Lukas Mujika**

Donostia, 2015



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA/UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

# Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria

Tesis doctoral presentada por:

**David Alvear Morón**

Dirigida por:

**Dra. Dña. M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado**

**Dr. D. José Francisco Lukas Mujika**

Donostia, 2015



*In memoriam.*

David Alvear Gastón (1935-2010).

A mi Aita.

Todas esas mañanas, de lunes a sábado, levantándote a las 5:00, cruzando la Concha andando para coger el primer bus que te llevaba al trabajo en Mamut, durante más de veinticinco años.

Todas esas mañanas, me han transmitido los valores de la perseverancia y la determinación.

Mila esker Aita.



## **Agradecimientos.**

Quiero mostrar mi gratitud a los directores de la tesis, José Francisco Lukas y María Ángeles de la Caba, por la orientación, confianza y apoyo mostrados a lo largo del proceso de elaboración de la tesis.

Agradezco también a todos los centros educativos participantes en la investigación, en especial a sus equipos directivos y a los docentes de secundaria, por su colaboración y su buena acogida.

Varios han sido los doctores o doctorandos que me han animado a continuar con el proyecto de manera directa e indirecta y con diferentes aportaciones, os lo agradezco a todos: Ausiàs Cebolla, José Manuel Etxaniz (mi suegro), Juan Etxeberria, Eider Gamboa, Conchi Medrano, Fernando Rodríguez y Pello Urkidi.

Agradezco a mi familia el interés mostrado, especialmente a mi hermana Amaia, que me ha ayudado en cuestiones logísticas de manera desinteresada.

Por último, agradezco de corazón a mi compañera Olatz la oportunidad que me ha brindado para que pueda realizar este trabajo, esta Tesis, sin su paciencia y sin su manera de alentarme y motivarme no hubiese sido posible. Nuestra hija Lore con su sonrisa y nuestra perra Rama con su espíritu juguetón han hecho el resto.





## Índice general.

In memoriam .....	3
Agradecimientos.....	5
Índice general.....	7
Índice de figuras y tablas.....	9
Introducción.....	13
<b>PARTE 1. ASPECTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>21</b>
1.- Malestar docente y profesorado de secundaria.....	23
1.1.- Análisis del contexto psico-socio-educativo .....	23
1.1.1.- Evolución del malestar docente .....	23
1.1.2.- Factores de riesgo laboral del profesorado.....	25
1.1.3.- El estrés docente desde una vertiente diferencial.....	26
1.2.- Análisis de la realidad del estrés docente en Secundaria .....	29
1.2.1.- El profesorado. Paradigma del malestar laboral .....	29
1.2.2.- Idiosincrasia del Estrés y Burnout docente (EBD) en Secundaria .	30
1.3.- Consumo de psicofármacos en docentes .....	32
1.4.- Bienestar docente .....	37
2.- Mindfulness y educación .....	39
2.1.- Definición del constructo y áreas de investigación.....	39
2.1.1. Definición del constructo .....	39
2.1.2.- Contextualización de la investigación en mindfulness .....	42
2.2.- Instrumentos de medida de mindfulness.....	43
2.2.1.- Instrumentos de medida cuantitativos.....	44
2.2.2.- Instrumentos de medida cualitativos.....	48
2.3.- Mindfulness y estrés docente.....	48
2.4.- Mindfulness en el ámbito educativo .....	50
2.4.1.- Desarrollo de mindfulness en la educación.....	50
2.4.2.- Investigaciones y proyectos llevados a cabo en EE.UU .....	51
2.4.3.- Investigaciones llevadas a cabo en el Estado español .....	54
3.- Compasión y Educación .....	57
3.1.- Definición del constructo de la compasión .....	57
3.2.- Desarrollo de la compasión en la práctica de mindfulness .....	60
3.3.- Modelos de intervención en compasión .....	63
3.4.- Autocompasión y ámbito educativo .....	66
4.- Consideraciones conclusivas de la parte teórica.....	71
<b>PARTE 2. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>73</b>
5.- Objetivos e hipótesis de la presente investigación .....	75
5.1.- Objetivos .....	75
5.2.- Hipótesis .....	76

6.-Metodología del proceso investigador .....	83
6.1- Marco y fases de la investigación .....	83
6.2.- Metodología: el método y el tipo de estudio .....	84
6.3.- Sujetos participantes en la investigación .....	88
6.4.- Tratamiento estadístico de los datos.....	89
6.5.- Limitaciones de la investigación.....	90
7.- Instrumentos de medida empleados.....	95
7.1.- Instrumento de medida de Mindfulness .....	95
7.2.- Instrumento de medida de autocompasión .....	96
7.3.- Instrumento de medida del estrés docente .....	99
7.4.- Instrumento de medida de otras variables. Datos de identificación	102
8.- Resultados.....	103
8.1.- Resultados descriptivos .....	103
8.1.1.- Características sociolaborales .....	103
8.1.2.- Nivel de mindfulness rasgo en los docentes .....	105
8.1.3.- Nivel de autocompasión en los docentes.....	107
8.1.4.- Nivel de estrés docente en los docentes.....	110
8.2.- Fiabilidad de los instrumentos de medición .....	112
8.3.- Resultados comparativos y correlacionales .....	115
8.4.- Otros resultados comparativos .....	141
8.5.- Análisis de regresión.....	155
9.- Discusión de los resultados y conclusiones.....	173
9.1.- Mindfulness.....	174
9.2.- Estrés docente .....	176
9.3.- Autocompasión .....	181
9.4.- Otras relaciones entre variables .....	187
9.5.- Conclusiones en relación con los objetivos.....	190
9.6.- Propuestas para la investigación futura. ....	194
10.- Bibliografía.....	197
11.- Anexos.....	209
11.1.- Anexo 1.....	210
11.2.- Anexo 2.....	211
11.3.- Anexo 3.....	220

## Índice de figuras y tablas.

### Índice de figuras.

Figura 0-1. Mapa conceptual del planteamiento general del trabajo de investigación.....	19
Figura 1-1. Siglas, características diferenciales y tipo de medición de mindfulness de cinco cuestionarios de mindfulness.....	47
Figura 1-2. Constructo de autocompasión según Neff (2003a) basado en tres polaridades.....	65
Figura 1-3. Tipo de relación de diferentes variables relativas al ámbito académico con la autocompasión en base a estudios correlacionales en alumnado universitario .....	68
Figura 2-1. Gráfico. Diagrama de dispersión. Variables de AC (aceptación) y ED (estrés docente) .....	117
Figura 2-2. Gráfico. Diagrama de dispersión. Variables SC (autocompasión) y ED (estrés docente) .....	123

### Índice de tablas.

Tabla 2-0. Población de docentes en secundaria, muestra seleccionada y muestra real final en base al tipo de centro.....	89
Tabla 2-1. Análisis de componentes principales de SCS, varianza total explicada .....	98
Tabla 2-2. Análisis de componentes principales de SCS. Matriz de componentes rotados.....	98
Tabla 2-3. Análisis de componentes principales del CEBP. Varianza total explicada .....	101
Tabla 2-4. Análisis de componentes principales del CEBP. Matriz de componentes.....	101
Tabla 2-5. Datos de las características sociolaborales de la muestra.....	104
Tabla 2-6. Medias y desviación estándar de los componentes de atención al momento presente y aceptación en tres muestras del Estado español .....	106
Tabla 2-7. Autocompasión. Puntuación media y desviación típica en cada uno de los seis subcomponentes y en puntuación total .....	109
Tabla 2-8. Puntuación media (desviación típica) de los seis componentes de la autocompasión en la muestra de este estudio y en la muestra de estudiantes de la Universidad de Zaragoza.....	109
Tabla 2-9. Valores de distribución de frecuencias en las cinco subescalas y en la puntuación total del cuestionario CEBP .....	111
Tabla 2-10. Cuestionario, subescala o puntuación total y coeficiente de fiabilidad correspondiente en la presente investigación .....	114
Tabla 2-11. Tipo de sexo, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).....	134

Tabla 2-12. Grupo de edad, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).....	137
Tabla 2-13. Tipo de centro, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).....	140
Tabla 2-14. Sexo, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS) .....	143
Tabla 2-15. Edad, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS) .....	145
Tabla 2-16. Tipo de centro, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS) .....	148
Tabla 2-17. Resumen del modelo de Regresión: CEBPTotal/resto de variables .....	156
Tabla 2-18. Resumen del modelo de Regresión: Agotamiento emocional/resto de variables.....	157
Tabla 2-19. Resumen del modelo de Regresión: Logro personal/resto de variables.....	157
Tabla 2-20. Resumen del modelo de Regresión: Despersonalización/resto de variables.....	158
Tabla 2-21. Resumen del modelo de Regresión: Dificultades en los alumnos/resto de variables.....	158
Tabla 2-22. Resumen del modelo de Regresión: Falta de control sobre los alumnos/resto de variables.....	159
Tabla 2-23. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Cebptotal/resto de variables .....	160
Tabla 2-24. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Cebptotal/resto de variables.....	161
Tabla 2-25. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Agotamiento emocional/resto de variables .....	161
Tabla 2-26. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Agotamiento emocional/resto de variables.....	162
Tabla 2-27. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Logro personal/resto de variables .....	162
Tabla 2-28. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres) Logro personal/resto de variables .....	163
Tabla 2-29. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Despersonalización/resto de variables.....	163
Tabla 2-30. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres) Despersonalización/resto de variables.....	164
Tabla 2-31. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Dificultades en los alumnos/resto de variables .....	164
Tabla 2-32. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres) Dificultades en los alumnos/resto de variables.....	165
Tabla 2-33. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Falta de control sobre los alumnos/resto de variables .....	165
Tabla 2-34. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres) Falta de control sobre los alumnos/resto de variables .....	166

Tabla 2-35. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro (público). CEBPTOTAL/resto de variables .....	167
Tabla 2-36. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro (concertado). CEBPTOTAL/resto de variables.....	168
Tabla 2-37. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (hombre/público). CEBPTOTAL/resto de variables .....	169
Tabla 2-38. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (hombre/concertado). CEBPTOTAL/resto de variables .....	170
Tabla 2-39. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (mujer/público). CEBPTOTAL/resto de variables.....	170
Tabla 2-40. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (mujer/concertado). CEBPTOTAL/resto de variables .....	171
Tabla 2-41. Tabla de correlación. Índices de correlación de Pearson entre los cuestionarios de mindfulness (PHLMS), autocompasión (SCS) y estrés docente (CEBP) y las respectivas subescalas.....	210



## **Introducción.**

Este trabajo surge de la necesidad detectada en el contexto educativo de aprender a reducir el estrés docente y a funcionar con unos menores niveles de piloto automático (o “modo hacer”) (Williams, 2010). El ritmo frenético en el que funciona nuestra sociedad y la alta competitividad existente, con el sufrimiento que ello acarrea, no excluyen al ámbito educativo. Por ende, la promoción y enseñanza de conductas relativas a la atención plena al momento presente y a la autocompasión (o buen trato hacia uno mismo en situaciones difíciles) son prácticamente una necesidad.

El autor de este estudio ha formado, junto a su equipo, en Baraka Instituto de Psicología Integral y a lo largo de los últimos siete años, más de 200 Instructores de mindfulness en base a los estándares y criterios de evaluación que se proponen desde las Universidades de Bangor, Exeter y Oxford (Crane y otros, 2012). Junto a ello, ha capacitado, en los últimos cinco años, a más de 250 docentes de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco y de la Comunidad Foral de Navarra en cursos de mindfulness y compasión en el ámbito educativo, con el objetivo de empoderar a los docentes a la hora de gestionar las emociones difíciles (como la rabia, el miedo o la desesperanza) en ellos mismos, en el alumnado y en la relación con el resto de docentes y con los padres y las madres del alumnado. También es profesor en diferentes posgrados universitarios (Máster propio en Mindfulness de la Universidad de Zaragoza, Experto en Mindfulness en Contextos de Salud

de la Universidad Complutense de Madrid y Diploma en especialización universitaria en Mindfulness de la Universitat Ramón Llull) impartiendo la asignatura de “Mindfulness y psicología positiva”, para la cual ha elaborado un manual académico (Alvear, 2015).

Esta experiencia acumulada en el campo del mindfulness y la compasión ha llevado al autor a realizar una investigación descriptiva-correlacional para detectar cuál es el impacto de los niveles de mindfulness rasgo y de la autocompasión rasgo en el estrés docente del profesorado de secundaria, con el objetivo posterior, fuera del alcance de este trabajo, de diseñar un programa de intervención en el profesorado basado en mindfulness y autocompasión para reducir el estrés docente.

Así, en este estudio, se pretende comprender la relación existente entre variables como el mindfulness o la autocompasión y el estrés docente. Junto a ello; también existen ciertos objetivos más específicos, como los que suponen analizar si variables como el sexo, la edad o el tipo de centro poseen alguna influencia en la vulnerabilidad al estrés docente en el profesorado de secundaria.

En la primera parte de la investigación, se analiza la base teórica existente en las tres variables principales y la relación teórico-científica entre ellas, siendo el estrés docente variable dependiente y el mindfulness rasgo y la autocompasión rasgo variables independientes.



En el caso del estrés docente, partiendo de un acercamiento psico-socio-educativo del fenómeno, se incide en el fenómeno del malestar docente. Posteriormente, se profundiza en la realidad de la educación secundaria y en cuestiones poco estudiadas como el nivel de consumo de psicofármacos en los docentes. Por último, se plantea un área de estudio novedosa como es el bienestar docente englobado dentro del movimiento de la educación positiva.

En el capítulo 2, dedicado al mindfulness, se pretende realizar un acercamiento al fenómeno desde la vertiente educativa. Primero, se define el constructo y se contextualiza la investigación dedicada al mindfulness. Posteriormente, al detectar un número elevado de instrumentos de medición de mindfulness, se intenta mostrar cierto criterio clarificador al respecto. El capítulo finaliza con sendos apartados dedicados a las investigaciones relativas al mindfulness y al estrés docente, específicamente, y al proceso de integración del mindfulness en el ámbito educativo, proponiendo investigaciones llevadas a cabo tanto en EE.UU como en el Estado español.

El capítulo 3, dedicado a la compasión en el ámbito educativo, también comienza con una definición del constructo, mientras prosigue narrando la relación existente entre la compasión y el mindfulness desde el ámbito científico. A continuación, el texto se adentra en la descripción de los modelos de intervención basados en la compasión y concluye repasando las pocas investigaciones existentes referentes a la autocompasión en el ámbito educativo. Esta primera parte finaliza con unas conclusiones referentes a la parte teórica.

La segunda parte del trabajo está dedicada a presentar el estudio empírico que sostiene la presente investigación.

Primeramente, se proponen los objetivos generales y específicos, junto a las hipótesis generales y las subhipótesis derivadas de las mismas.

En el capítulo 6, destinado a la metodología, se describirán el marco y las fases llevadas a cabo en la investigación, para pasar a plantear el método y el tipo de estudio llevado a cabo. Posteriormente, se describe la muestra objeto de estudio, para acabar con la aclaración del tratamiento estadístico que se le ha dado a los datos obtenidos y con las limitaciones de la investigación.

Debido a la importancia que toman en el presente estudio, se ha decidido dedicar un capítulo (7), en exclusiva, a los instrumentos de medida empleados, describiendo y justificando la utilización del PHLMS para la medición de mindfulness rasgo, del SCS para la medición de la autocompasión rasgo, del CEBP para la medición del estrés docente y del instrumento “Datos de identificación” para la obtención de información socio-laboral relativa a la muestra.

En el siguiente capítulo (8) se exponen los resultados. Primeramente, los descriptivos, luego, la fiabilidad de los cuestionarios, los resultados comparativos y correlacionales relativos a las hipótesis y a otros resultados comparativos de interés y por último, se realizan varios análisis de regresión con objetivos diferentes.

El noveno capítulo se dedica a la discusión de los resultados y a las conclusiones de la investigación. Volviendo a presentar los resultados más importantes a la luz de las hipótesis planteadas, a la vez que se comparan con otros estudios anteriores y se buscan razonamientos lógico-deductivos que puedan unir unos con otros. El capítulo se divide en seis apartados: el primero se centra en la discusión referente a los datos sobre mindfulness, el siguiente es referente al estrés docente, el tercero a la autocompasión y un cuarto apartado se dedica a otras relaciones entre variables. Las conclusiones de todo el trabajo de investigación se desarrollan en el quinto apartado del capítulo, donde se plantean las conclusiones generales a la luz de los objetivos planteados previamente y se cierra el capítulo con varias propuestas de cara a investigaciones futuras.

Los últimos dos apartados del presente trabajo están destinados a la bibliografía (10) y a los anexos (11). En estos últimos se encuentran la tabla con los índices de correlación de los tres cuestionarios principales (y sus respectivas subescalas), los cuestionarios utilizados en la investigación y el glosario donde se indican las siglas de las variables estudiadas.

Antes de acabar esta introducción, se presenta un mapa conceptual (Figura 0-1) con la intención de aclarar, contextualizar y resumir al lector los pormenores de la presente investigación.

En el centro del mapa se encuentra la variable dependiente, el estrés docente, junto a los cinco subcomponentes (que también son considerados

como variables dependientes). Arriba, a la izquierda, se observan los dos subcomponentes de mindfulness (atención al momento presente y aceptación) y cómo se hipotetiza que la atención al momento presente no posee ninguna relación con el estrés docente, mientras que sí que se espera cierta relación (negativa) entre la aceptación y el estrés docente. Abajo, a la izquierda, se encuentra la autocompasión y sus seis subcomponentes. De la misma manera, se espera cierta relación (negativa) entre la autocompasión y el estrés docente. Por último, a la derecha, se encuentran los datos socio-laborales de los docentes (género, edad y tipo de centro), que en este caso, también parten como variables independientes y se espera que posean cierta relación con el estrés docente.

## MAPA CONCEPTUAL

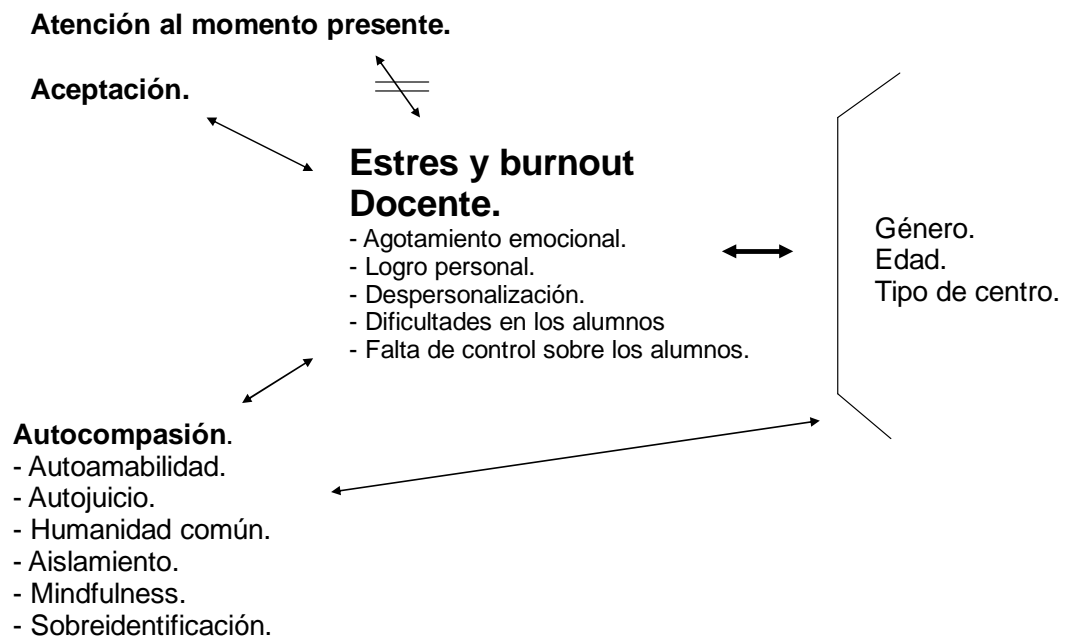


Figura 0-1. Mapa conceptual del planteamiento general del trabajo de investigación.



**PARTE 1. ASPECTOS TEÓRICOS.**





## **1.- Malestar docente y profesorado de secundaria.**

### **1.1.- Análisis del contexto psico-socio-educativo.**

#### **1.1.1.- Evolución del malestar docente.**

La profesión docente se encuentra especialmente afectada por los vertiginosos cambios científico-tecnológicos, económicos, legislativos, sociales y culturales a los que se ve expuesta nuestra civilización.

El malestar docente es un concepto paraguas en el que se integran los efectos permanentes y negativos que afectan a la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia (Esteve, 1987).

Si bien el estrés, y por ende, su evaluación, no deja de ser un constructo polémico y de difícil consenso entre los diferentes especialistas dedicados a la cuestión (Moriana y Herruzo, 2004), es una realidad que la presión tanto ambiental-externa como intra-psíquica a la que se ven expuestos los docentes de educación secundaria parece que se ha mantenido en el tiempo.

Prácticamente desde los años 70 del siglo pasado se ha referenciado e investigado, desde diferentes vertientes, el estrés laboral en general y el estrés docente en particular (Otero-López y otros, 2006). Dentro del concepto amplio del estrés laboral, el *burnout* es una de las posibles respuestas al impacto

acumulativo del estrés laboral crónico. La definición de *burnout*, y el constructo en sí, ha sido mejor conceptualizada y medida que el estrés docente. La concreción del constructo de *burnout* ha ayudado a ello, si bien no se puede olvidar que sólo explica una parte del fenómeno del malestar docente (Buendía, 2003), por lo que no es aconsejable limitar un fenómeno tan complejo como el malestar docente a algo tan concreto como el *burnout* docente o síndrome de quemado. Así es como procederemos en la presente investigación, denominando como estrés docente al fenómeno del malestar docente y entendiendo como parte del mismo al *burnout*.

Desde una perspectiva estrictamente cuantitativa y numérica, se podría señalar que los índices de estrés docente en la educación secundaria no han disminuido con el paso de los años, más bien todo lo contrario, llegando a ser cada vez más complejos los elementos estresores a los que los docentes se hallan expuestos (Otero-López y otros, 2006).

El aumento año tras año de las bajas de tipo psiquiátrico entre los docentes, junto a los efectos colaterales como el absentismo laboral, el gasto alto en sustituciones y el bajo rendimiento en el trabajo (Morianá y Herruzo, 2004), hacen del estrés y el posterior *burnout* docente en secundaria una problemática sin visos de solución, acarreado inestabilidad institucional y, lo que es más importante, sufrimiento humano. Por ejemplo, desde el punto de vista de los docentes de secundaria gallegos (N=3281), el 76,7% está de acuerdo en que la docencia en secundaria es una profesión estresante (Otero-López y otros, 2006).

Ya en 1988, González y Lobato, relataron el malestar de gran parte del profesorado en Bizkaia. De hecho, probablemente, la alta coincidencia con las investigaciones actuales en relación a las situaciones que mayor malestar producen, sería el dato más llamativo de la citada investigación, siendo los ítems “el desinterés de sus alumnos”, “los alumnos problemáticos”, “el elevado número de alumnos”, “el papeleo burocrático”, “la falta de interés de los compañeros” y “la sensación de impotencia para motivar a los alumnos” los que mayor insatisfacción producían (González y Lobato, 1988).

### **1.1.2.- Factores de riesgo laboral del profesorado.**

Utilizando la técnica delphi, Rabadá y Artazcoz (2002) trataron de identificar los factores de riesgo laboral que afectan al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. En lo que a secundaria hace referencia, detectaron hasta 32 factores de riesgo laboral, dignos de mención, que afectan al bienestar del docente.

Entre los factores más señalados, destaca la “falta de motivación del alumnado” como principal elemento generador de malestar, lo que nos da una perspectiva de la interrelación entre los problemas psicosociales del alumnado y los del profesorado.

En segundo lugar, le sigue a una distancia considerable la “falta de colaboración/cooperación entre compañeros de trabajo”, haciéndonos ver que la protección y el apoyo social son clave en el bienestar docente.

El tercer lugar lo ocupa el factor directamente relacionado con los “problemas disciplinarios”, que de nuevo nos relega a la interconexión existente entre la institución familiar y la escolar.

### **1.1.3.- El estrés docente desde una vertiente diferencial.**

Han sido múltiples las investigaciones de carácter diferencial que han analizado el estrés y el *burnout* docente hasta la fecha. Ello no es óbice para reseñar la dificultad de la tarea y los resultados contradictorios al respecto de algunas variables.

Son muchos los autores que encuentran diferencias significativas en la variable **sexo**. Así, según algunos autores (Maslach, 1999), el doble rol ejercido por la mujer, en el trabajo y en el hogar, parece digno de mención como un indicador del estrés docente en este género. En esta línea, Kyriacou y Sutcliffe (1978) subrayan que las profesoras de secundaria experimentaban más estrés que sus colegas varones. Mientras, otros estudios, reflejaron que los hombres manifestaban mayor sentimiento negativo (despersonalización) (Gil-Monte y Peiró, 1997) y actitudes negativas (Maslach y Jackson, 1981) hacia el alumnado. Otros autores defienden que no existen suficientes diferencias significativas respecto a la variable sexo (Mariana y Herruzo, 2004).

La **edad** es otra variable susceptible de analizar en lo que al estrés laboral docente hace referencia. A grandes rasgos, hay estudios que indican

que los profesores jóvenes padecen un mayor estrés docente que los profesores de mayor edad (Borg y Riding, 1991). No obstante, no es menos cierto que un abordaje certero deberá contemplar los diferentes estresores característicos en cada intervalo de edad. Mientras que a los docentes de secundaria entre los 46 y 60 años lo que más estrés laboral les genera son las “condiciones laborales”, a los docentes más jóvenes (menos de 31 años) el factor que más estrés les produce es la “conducta de los estudiantes” (Borg y Riding, 1991). Hablando estrictamente de *burnout* docente y su relación con la edad, se han visto relaciones tanto lineales (Seltzer y Numerof, 1988), como curvilíneas (Whitehead, 1986), e incluso, ausencia de relación entre ambas variables (Hock, 1988).

En lo referente a las variables de tipo ocupacional, el cargo docente (profesor, director, jefe de estudios,...), la situación laboral (fijo, contratado, interino) y el nivel impartido (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria) son las tres variables más investigadas.

En lo concerniente al **cargo docente**, los datos obtenidos por Borg y Riding (1991) aclaran que no estresan las mismas situaciones a los profesores con cargos directivos que a los que no los tienen. Primeramente, los docentes con responsabilidades adicionales a la docencia (cargos directivos) refieren mayor estrés que los que no tienen estas responsabilidades. Y segundo, los profesores con cargos directivos padecen un mayor estrés docente en factores como “las condiciones laborales”, “la presión del tiempo” y “las relaciones con

colegas”, mientras que los profesores sin cargos directivos, padecen un mayor estrés laboral en el factor “conducta de estudiantes”.

Normalmente, en los estudios que analizan la **situación laboral** del profesorado y su estrés docente, resalta que los profesores que tienen plaza fija reflejan un menor estrés que los contratados (Gmelch, Wilke y Lovrich, 1986).

En el ámbito del **nivel impartido**, existe un amplio consenso al señalar a los docentes de educación secundaria como los que padecen los mayores índices de estrés docente (Moriana y Herruzo, 2004). El menor nivel de interés y de motivación en el alumnado, resulta una influencia clave si la comparamos con el resto de niveles, entendiendo que a medida que vamos subiendo en los ciclos educativos, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de estrés y *burnout* docente se incrementan.

Finalmente, el **tipo de centro** (urbano, rural y suburbano – tradicionalmente denominado marginal-) en el que trabaja el profesorado también tiene implicaciones en el estrés que refiere el profesorado. En este caso, el consenso es amplio: el estrés y *burnout* docente es mayor en los centros suburbanos, siendo el “comportamiento del alumnado” el factor explicativo clave a la hora de analizar el aumento del estrés laboral en los docentes que trabajan en dichos centros. (Valero, 1997). Otra clasificación que se realiza en la variable tipo de centro es la de centro público o privado (concertado). En este caso, el nivel de estrés docente era mayor en el

profesorado de centros concertados, mientras que en el *burnout* no existían diferencias (Latorre y Sáez, 2009).

## **1.2.- Análisis de la realidad del estrés docente en Secundaria.**

### **1.2.1.- El profesorado. Paradigma del malestar laboral.**

La docencia ha sido considerada tradicionalmente como una de las profesiones más estresantes (Golg y Roth, 1993). Al contextualizar la profesión docente en una comparativa con otras profesiones centradas en la relación de ayuda, los datos que se obtienen en la mayoría de estudios son concluyentes: los profesores padecen un nivel mayor de estrés y *burnout* que el resto de profesiones. Como ejemplo puede servir la investigación realizada por Heus y Diekstra (1999) con una amplísima muestra de 3.758 sujetos. En este estudio los profesores representaban a la profesión con un índice más alto de *burnout*, por delante de profesiones como “personal gerente/directivo”, “psicoterapeutas”, “trabajadores sociales”, “médicos”, “profesionales de la enfermería” y “amas de casa y cuidadores”.

Concretamente los docentes de secundaria muestran altos niveles de fatiga y excesiva preocupación, llegando al 63% en la ESO. El 29,9% declara estar altamente estresado en su trabajo mientras que el 49,9% señalan un

estrés moderado. Sin olvidar que el 19% de los docentes de la ESO informan de episodios depresivos, según un macro estudio realizado en Galicia con la práctica totalidad del profesorado de Secundaria. (Otero-López y otros, 2006).

### **1.2.2.- Idiosincrasia del Estrés y Burnout docente (EBD) en Secundaria.**

Tal y como se cita en el punto 1.1.3, los indicadores de Estrés y *Burnout* docente (en adelante EBD) son más altos en la Enseñanza Secundaria que en el resto de niveles educativos.

Como referencia, nos sirve el estudio que publicó el Ministerio de Educación y Ciencia español en el año 1992 (Zubieta y Susinos, 1992), donde se evidenciaba una distancia muy considerable entre la situación deseable al respecto de múltiples factores y a la percepción de la situación real de los mismos. Los retos cotidianos a los que hace frente el docente en secundaria pueden seguir el siguiente listado:

- La inseguridad ante los objetivos educativos.
- El bajo nivel de elección percibida en la profesión.
- La adaptación al cambio por su cuenta, sin apoyo grupal/institucional.
- El bajo reconocimiento económico y social.
- El desarrollo del rol de instructor y cuidador, en lugar del de formador.
- La alta exigencia y la baja colaboración de las familias.



- El progresivo aumento de conflictos de características cada vez más particulares.

La suma de dichos factores convierte al profesorado de Educación Secundaria en un sujeto susceptible de padecer estrés y *burnout* en el trabajo (Zubieta y Susino, 1992).

En base a un acercamiento general al fenómeno del EDB en Secundaria, destaca la manifestación en el docente de síntomas tanto psicológicos y conductuales, como fisiológicos (Travers y Cooper, 1997).

- Entre los **síntomas psicológicos y/o emocionales** pueden ser habituales los sentimientos de ansiedad indefinida, la insatisfacción, la irritabilidad, la depresión, la frustración constante, la baja autoestima, etc., pudiendo derivar, en caso de cronificarse, en un estado de agotamiento total o *burnout*.
- Los **síntomas fisiológicos** pueden tomar formas muy diversas, destacando en la mayoría de ellos el componente psicósomático. Puede aparecer: fatiga, bajas reservas de energía, las citadas enfermedades psicósomáticas y dolencias cardíacas de distinta índole.
- La sintomatología más relacionada con cuestiones de índole **conductual** puede seguir derroteros tales como los desequilibrios alimenticios, el consumo excesivo de tabaco, alcohol y/o medicamentos

(citamos de una manera más pormenorizada la cuestión del consumo de psicofármacos en docentes en el punto 1.3), la violencia, el insomnio y las conductas directamente relacionadas con el trabajo como el absentismo o en última instancia, el abandono de la enseñanza.

Tomaremos como referencia, de nuevo, uno de los estudios más exhaustivos realizados en el Estado español, concretamente en la Comunidad Autónoma de Galicia, por Otero-López y colaboradores (2006), donde se encontró un progresivo aumento de los niveles de *burnout* según pasan los años. Es decir, al respecto de la muestra general, en 2005 los índices de *burnout* eran significativamente más altos que en 2003, teniendo en cuenta que el 49,9% de los docentes informaban niveles moderados de *burnout* o Síndrome del Quemado en el Trabajo.

### **1.3.- Consumo de psicofármacos en docentes.**

Partimos de la base de que el excesivo consumo de psicofármacos no es un fenómeno exclusivo de la profesión docente. En un contexto más general, sabemos que la época actual integra maneras de afrontar el sufrimiento psicológico y dolor humano poco conocidas hasta la fecha.

Lo que antes se solucionaba mediante recursos personales u socio-culturales, ahora se trata de solucionar por la vía médica, y por ende, mediante el consumo de psicofármacos (Pérez, 2007). En otros términos, parece que el

consumo masivo de psicofármacos es la única vía de afrontar situaciones vitales intrínsecas a la condición humana como pueden ser la infelicidad, el sufrimiento psicológico, el exceso de emociones negativas, el infortunio o la tristeza.

No deja de ser significativa la evolución de los datos relativos al consumo de los fármacos activos sobre el sistema nervioso central. En el Estado español, por ejemplo, siguiendo datos del Ministerio de Sanidad, se pasó de 7.285.182 de envases de antidepresivos vendidos a cargo de la Seguridad Social en el año 1994, a 21.238.558 en el 2003. En el 2009, España se encontraba tres puntos por encima respecto a la media europea en el consumo de ansiolíticos (12,3%) y duplicaba el consumo medio de otros países como Holanda (7,4%) o Alemania (5,9%), siendo únicamente superada por Francia (19,2%). En el periodo del año 2000 al 2011, el incremento del consumo de ansiolíticos en España fue del 46,1% (Vicente y otros, 2013).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), según el último estudio del Observatorio Vasco de Drogodependencias (2008), el 18,9% de la población vasca entre 15 y 73 años afirma haber probado alguna vez algún psicofármaco (tranquilizantes, somníferos y/o antidepresivos), ya sea con o sin receta médica. En el caso del “consumo actual” (último mes) de los tranquilizantes, se pasa de un consumo (bajo prescripción médica) de un 4,7% de la población general en 1996, a un 7,4% en el 2008. En el caso de los somníferos, el consumo se duplica, pasando del 1,5% (1996) al 3,6% (2008), siendo una pauta relativamente frecuente el consumo de más de un

psicofármaco a la vez, ya que el 35,9% de las personas que han consumido algún psicofármaco en el último año afirman haberlo realizado.

Siguiendo este último estudio, no resulta una cuestión baladí tomar conciencia de que los perfiles que mejor definen al consumidor de psicofármacos son las amas de casa, las personas jubiladas y las personas con bajo nivel de instrucción, estando más extendido el consumo en municipios grandes (a partir de 40.000 habitantes) que en los municipios más pequeños.

Por otro lado, el consumo ambivalente de la sustancia en cuestión (aunque existe prescripción médica, en ocasiones existe un uso excesivo), junto al riesgo de dependencia física y psicológica y a los potenciales efectos psicotrópicos, hacen de los psicofármacos una sustancia digna de hallarse en los estudios epidemiológicos sobre drogas y drogodependencias más relevantes (Euskadi y Drogas, 2008).

De la misma manera, convendría analizar con mayor profundidad el sentido y el alcance de este consumo en poblaciones específicas, para poder comprender sus características y las implicaciones que puede tener para las personas implicadas y para su entorno. El caso de las mujeres puede servir como paradigma. Según varias investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europa, el ratio de mujeres que consumen psicofármacos en comparación con los varones es de 2:1. En este sentido, no sólo el sexo influye, la edad también parece un factor determinante en lo que a consumo de psicofármacos hace referencia (Markez y otros, 2004).

En el caso del profesorado, aunque las investigaciones no sean tan evidentes en este colectivo, sí parece haber ciertas tendencias que pueden ser dignas de estudio en relación al consumo de psicofármacos en docentes.

En este sentido, es sabido que no todo el profesorado afronta de la misma manera las adversidades, siendo las variables personales, sociodemográficas y ocupacionales factores a tener en cuenta. Y si bien los síntomas de EDB no son exclusivos de la profesión docente, ello no es óbice para resaltar la posible mayor tendencia al consumo de psicofármacos, en comparación con la media de la población, de los educadores.

Según el informe de la Agencia de Salud Pública del Ayuntamiento de Barcelona, coordinado por Lucía Artazcoz y elaborado en 2003 y citado en un artículo periodístico (Padilla, 2003), el 9,8% de los profesores de la ciudad de Barcelona consume tranquilizantes. El consumo de tranquilizantes medio de la población en dicho año era del 4,4%. Este dato refleja que existe algo más del doble de consumo de tranquilizantes entre el profesorado que en el resto de la población. Probablemente, lo más llamativo resulta la falta de cumplimiento de la ley en lo que a las Instituciones hace referencia, pues es bien sabido que la ley establece la obligatoriedad de una evaluación psicosocial del colectivo que, de momento y por razones desconocidas, no se lleva a cabo.

Otro informe elaborado por Isidre Rabadá Molina la Asociación Rosa Sensat, junto a la Agencia de Salud Pública de Barcelona, durante el curso 2001-2002 y citado en el mismo artículo periodístico (Padilla, 2003), señalaba

que los trastornos relacionados con la salud mental era la tercera causa de baja laboral en el profesorado (el 12,2% de las bajas).

Un tercer informe elaborado por José Luis Bimbela y Bibiana Navarro para la Escuela Andaluza de Salud Pública en 2007 (Bimbela y Navarro, 2007), revelaba que los educadores andaluces consumían un 10% más de tranquilizantes e hipnóticos en comparación con el resto de trabajadores.

En este contexto, y a sabiendas que el consumo de psicofármacos implica una relación, velada o no, con el consumo de psicotrópicos, resulta cuando menos paradójica la situación de algunos docentes, al encontrarse en la tesitura de tener que llevar a cabo un programa o una intervención concreta a nivel de prevención de drogodependencias, mientras ellos mismos consumen algún tipo de sustancia, adaptada e incluso aceptada socialmente, más potencialmente adictiva (especialmente en el caso de los tranquilizantes y los somníferos). Este hecho, que puede pasar inadvertido para el resto de la población, puede suponer un plus de estrés y malestar para el docente que se encuentre en esta situación, por el contenido y significado incongruente de la misma (Alvear y Vega, 2009).

#### **1.4.- Bienestar docente.**

Las nuevas aportaciones que ofrecen tanto la psicología positiva como la educación positiva, pueden ayudar a generar una mayor resiliencia ante adversidades y bienestar en el docente.

El bienestar docente analiza los factores que acercan al profesional de la educación al bienestar emocional, definido por Bisquerra (2008) como “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida” (p.228).

Este cultivo del bienestar docente es congruente con la búsqueda del bienestar tanto hedonista, como eudaimónico, en el contexto laboral docente. Los autores cercanos al bienestar hedonista conciben el bienestar como la presencia de emociones positivas y la falta de emociones negativas, mientras que los autores cercanos al bienestar eudaimónico entienden el bienestar como la consecuencia de una actualización psicológica donde se ha desarrollado de manera sustancial el potencial implícito en cada ser humano. A grandes rasgos, el bienestar hedonista se relaciona con la búsqueda del placer y el equilibrio armonioso entre emociones positivas y negativas (con un mayor desarrollo de las positivas); desde otra perspectiva, el bienestar eudaimónico tiene más que ver con el desarrollo de las virtudes y las fortalezas personales y con un crecimiento personal implícito en ello (Medrano y Aierbe, 2008; Alvear 2015). Esto último, ha llevado a relacionar directamente al bienestar eudaimónico con el sentido en la vida. No obstante, conviene señalar que

existen investigaciones que han encontrado una moderada correlación entre el bienestar hedonista y el eudaimónico (Deci y Ryan, 2008). Este fenómeno plantea nuevos retos de cara al futuro en el estudio de ambas áreas, que puede llegar a aclarar si ambas maneras de entender la felicidad humana son excluyentes o se complementan en una Teoría del Bienestar más integradora, tal y como lo hace Seligman en su modelo PERMA (Seligman, 2011). Este modelo de salud mental positiva se entiende como una presencia (siglas en inglés): presencia de emoción positiva (P), presencia de entrega (E), presencia de encontrarle sentido a la vida (M), presencia de relaciones personales satisfactorias (R) y presencia de logros (A).

Estos cinco elementos mensurables son los componentes de la teoría del bienestar de Seligman (2011), que tiene como objetivo el crecimiento personal y que este autor y su equipo han implementado en diferentes contextos educativos (Seligman y otros, 2009; Norrish, Williams, O'Connor, y Robinson, 2013).



## **2.- Mindfulness y educación.**

### **2.1.- Definición del constructo y áreas de investigación.**

#### **2.1.1. Definición del constructo.**

Resulta muy interesante la propuesta de conceptualización de mindfulness realizada por Delgado (2009) cuando lo entiende desde tres perspectivas diferentes. No en vano, la atención plena (mindfulness) se puede entender como técnica meditativa susceptible de entrenar, como proceso psicológico y también, como constructo psicológico susceptible de definir y operativizar.

Dicho esto, y aun siendo consciente de que estas tres perspectivas de la conceptualización de la atención plena se retroalimentan e integran mutuamente, en base a la idiosincrasia concreta del trabajo que nos ocupa, propongo en adelante entender mindfulness como un constructo psicológico.

Al ser un concepto relativamente nuevo en el ámbito de las ciencias sociales y sanitarias, existen divergencias tanto en su definición como en su derivación terminológica al castellano. Hay autores que prefieren seguir utilizando el término inglés “Mindfulness” (Simón, 2006), otros en cambio se decantan por el de “Conciencia Plena” (Martín-Asuero y García de la Banda, 2006) y por último, otros investigadores denominan “Atención Plena” al concepto analizado (Miró, 2006; Rodríguez, Alvear, Arrebola, y Hasting, 2014).

En este estudio se utilizarán los términos “mindfulness” y “atención plena” indistintamente, aunque con un mayor uso del término anglosajón dada su popularidad y expansión en los *mass media* y en la sociedad en general.

En un ámbito estrictamente teórico, han existido dos abordajes significativos: el de la psicología social (Langer, 1992) y el de la psicología clínica (Bishop, 2002; Bishop y otros, 2004), que aun sin ser excluyentes, sí existen diferencias notorias y evidentes que varios autores como Cardaciotto (2005), en lo que a la medida y evaluación de la atención plena hace referencia, han intentado integrar. Así, la psicología social aborda especialmente los procesos cognitivos en relación con el contexto ambiental. Mientras, la corriente clínica trata de incluir los eventos privados internos (pensamientos, sentimientos, etc.) que emergen en la conciencia de cada sujeto, de la misma manera que incluye el componente de “aceptación”, infravalorado por la corriente de la psicología social.

En la actualidad, parece existir un predominio teórico relativamente consensuado, en el que destaca la corriente clínica. No obstante, y a riesgo de dificultar el proceso de definición del concepto en el que se encuentra el autor, resulta ineludible el debate abierto al respecto de las diferentes propuestas habidas en la búsqueda de una definición operativa del constructo “mindfulness” (Pérez y Botella, 2007).

La definición más consensuada y citada en lo que al significado de la atención plena hace referencia es la que realizó Kabat Zinn (1990),

entendiendo la atención plena como una habilidad susceptible de entrenamiento y mejora y que consiste en dirigir la atención a las experiencias del momento presente, de un modo particular, aceptándolas y sin juzgar.

En la línea terminológica tomada por Kabat Zinn, me guiaré por la definición que considero más integradora y coherente con un posterior acercamiento al ámbito educativo, que no es otra que la presentada por Cardaciotto en su Tesis Doctoral (2005).

Cardaciotto (2005) divide el constructo mindfulness en dos componentes diferenciados, tanto terminológicamente como psicométricamente. Por un lado, estaría el componente denominado como “Atención al momento presente” (en adelante AMP), mientras que por otro lado, encontramos el segundo componente denominado “Aceptación” (en adelante AC).

Definiríamos el componente AMP como un continuo seguimiento de las experiencias tanto internas (pensamientos, emociones, etc.) como externas (eventos contextuales) del sujeto, donde un alto nivel de AMP indicaría un alto seguimiento de las experiencias internas y externas, mientras un bajo nivel de AMP estaría relacionado con un déficit en el seguimiento de las experiencias internas y externas.

El componente AC lo definiríamos como una actitud no valorativa hacia las experiencias de cada uno. Por tanto, un alto nivel de AC supondrá experimentar tanto los eventos internos como externos de una manera

completa y sin una actitud defensiva. Sin embargo, un bajo nivel de AC se relacionará con una postura evitativa y/o con un intento de control de la experiencia interna.

### **2.1.2.- Contextualización de la investigación en mindfulness.**

En la última década ha existido un incremento inusitado y sin parangón en lo que al estudio científico de la atención plena hace referencia, contándose a cientos, y desde áreas de estudio muy diversas, los artículos e investigaciones científicas relacionados con el Mindfulness. Iremos analizando área por área el estudio de la atención plena, con el objetivo de recorrer de una manera general las investigaciones habidas en esta disciplina (Black, 2013).

Primeramente, cabe destacar el esfuerzo realizado por diferentes autores para definir y hacer operativo el constructo “Atención Plena”. Tal y como se explica en el capítulo 2.2.1 han sido creados múltiples instrumentos de evaluación de la atención plena, especialmente en forma de tests de carácter cuantitativo, haciéndose valer de una escala tipo Likert. En la creación de estas escalas también se ha debatido y se han aportado conocimientos al respecto de la historia y al componente fenomenológico propio de un constructo tan complejo como el Mindfulness.

La mera práctica de mindfulness de una manera continuada, puede generar el desarrollo de varios rasgos o estados mentales asociados con la

psicología positiva (Alvear, 2014; Niemec, Rashid y Spinella, 2012), en gran parte, debido al carácter transversal e integrador de la práctica de la atención plena. Así, entendemos que la práctica de mindfulness puede ayudar no sólo a las personas que padezcan alguna psicopatología (Kuyken y otros, 2010), sino también a las personas que aun sin padecer problemas de salud mental, están languideciendo en su vida (Malinowsky, 2013). A estas últimas les ofrece la oportunidad de florecer, auto-realizarse y crecer como personas y como comunidad.

## **2.2.- Instrumentos de medida de mindfulness.**

La recogida de datos sobre mindfulness se ha venido realizando desde una vertiente objetiva y desde otra subjetiva. La medición objetiva analiza los datos obtenidos haciéndose valer de aparataje psicofisiológico y dentro de la disciplina de la Neurociencia Cognitiva (Cifre y Soler, 2014). La medición subjetiva se realiza, por un lado, mediante inventarios o tests desde una perspectiva psicométrica cuantitativa, y por otro lado, aunque minoritario, también se puede abordar desde una perspectiva cualitativa, tal y como hace Cebolla y Miró (2008) con grupos de discusión.

Si bien la combinación de ambos abordajes es posible (Rodríguez, Alvear y Arrebola, 2009), en aras de la funcionalidad y del pragmatismo en la investigación en el ámbito educativo, sólo nos centraremos en la vertiente subjetiva.

### 2.2.1.- Instrumentos de medida cuantitativos.

Primeramente, cuando tratamos de medir el constructo de la atención plena, puede ayudar el hecho de afrontar la medición analizando tanto la variabilidad intrasujeto como la variabilidad intersujetos (Delgado, 2009). Es decir, existe la posibilidad de que en un sujeto varíe su nivel de AMP y/o de AC en diferentes momentos, de la misma manera que existe la posibilidad de que diferentes sujetos varíen en su nivel de AMP y/o de AC en un momento puntual.

En esta línea han sido múltiples los instrumentos de medición o tests que se han diseñado con el objetivo de medir el constructo mindfulness, destacando los que siguen:

El *Freiburg Mindfulness Inventory* o FMI (Buchheld, Grossman, y Walach, 2001) fue el primer inventario de Mindfulness en ver la luz, realizándose con sujetos que participaban en retiros de meditación, más concretamente, llevando a cabo la práctica de meditación denominada *vipassana*. Mide la “observación del presente sin juzgar” y el nivel de apertura a las experiencias negativas. La escala está compuesta de 30 ítems. A pesar de que las cualidades psicométricas son aceptables, el inventario en cuestión se limita solamente a sujetos que tengan práctica en la meditación, es decir, existe el riesgo de que el significado de varios ítems sea ininteligible para los sujetos no-meditadores.

El *Mindful Attention Awareness Scale* o MAAS (Brown y Ryan, 2003) fue diseñado por dos psicólogos sociales con la intención de medir la “atención al momento presente”. El cuestionario lo componen 15 ítems. Los autores excluyeron los ítems relacionados con la “aceptación” al entender, y observar psicométricamente, que el subconstructo “aceptación” ya es medido en la escala “atención al momento presente”. Han recibido varias críticas de diferentes autores (Cardaciotto, 2005) por este motivo. Esta escala se puede aplicar tanto a meditadores como a no-meditadores.

El *Toronto Mindfulness Scale* o TMS (Lau y otros, 2006) se diseñó para medir el estado de conciencia concreto que consigue un sujeto después de realizar una meditación de atención plena durante quince minutos, es decir, realiza una medición estado, frente al resto de cuestionarios descritos en este escrito que realizan una medición rasgo. Esta escala mide tanto la “atención al momento presente”, como el nivel de “aceptación, curiosidad y apertura a la experiencia”. Es una escala de 10 ítems y fue validada tanto para sujetos meditadores como no-meditadores.

El *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* o KIMS (Baer, Smith y Allen, 2004) está diseñado para medir cuatro habilidades en atención plena definidas en los siguientes términos: observar, describir, actuar dándose cuenta y aceptar sin juzgar. La influencia teórica predominante en este test es la de Linehan (1993) y su modelo de intervención, en el que utilizó las habilidades en mindfulness para realizar psicoterapia con sujetos con Trastorno Límite de la

personalidad y que denominó como Terapia Dialéctico Comportamental. El inventario lo componen 39 ítems y posee una alta consistencia interna.

Más adelante, derivado del análisis factorial del KIMS y de otros cuatro cuestionarios de mindfulness (entre ellos el FMI y el MAAS), el equipo de Ruth Baer (Baer y otros, 2008) elaboró una herramienta de medición de mindfulness-rasgo denominada *The Five Facets of Mindfulness Questionnaire* (FFMQ). El FFMQ está compuesto de 39 ítems que miden cinco facetas o habilidades mindfulness: observar, describir, actuar dándose cuenta, no-juzgar la experiencia interna y no reaccionar a la experiencia interna. En la actualidad uno de los cuestionarios de mindfulness más utilizados en investigación.

La *Philadelphia Mindfulness Scale* o PHLMS (Cardaciotto, 2005) es la escala de atención plena en la que se basa este trabajo para la medición de la propia atención plena. Esta autora dividió en dos el constructo de la Atención Plena (el “darse cuenta” y la aceptación), contraviniendo lo propuesto por Brown y Ryan (2003), los cuales señalaban que en la medición del factor “darse cuenta” se encontraba implícito el factor de “aceptación”. Así las cosas, Cardaciotto asevera y comprueba que el “darse cuenta” y la “aceptación” son dos factores independientes sin que exista correlación significativa entre ambos. La PHLMS está compuesta por 20 ítems (10 para cada subescala).

En la Figura 1-1 se muestra los cuestionarios cuantitativos de mindfulness presentados en este trabajo con las características diferenciales de cada uno.



<b>Siglas del Cuestionario</b>	<b>Características diferenciales.</b>	<b>Tipo de medición en mindfulness.</b>
FMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especializado en meditadores.</li> <li>• Un solo factor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness rasgo.</li> </ul>
MAAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un solo factor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness rasgo.</li> </ul>
TMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validada para meditadores y no meditadores.</li> <li>• Dos factores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness estado.</li> </ul>
KIMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro factores.</li> <li>• Mide habilidades mindfulness.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness rasgo.</li> </ul>
FFMQ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco factores.</li> <li>• Derivado de otros cinco cuestionarios de mindfulness.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness rasgo.</li> </ul>
PHLMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos factores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindfulness rasgo.</li> </ul>

Figura 1-1. Siglas, características diferenciales y tipo de medición de mindfulness de cinco cuestionarios de mindfulness.

### **2.2.2.- Instrumentos de medida cualitativos.**

Existen varias investigaciones que abordan la intervención basada en atención plena desde una metodología cualitativa (Mason y Hargreaves, 2001; Finucane y Mercer, 2006; Cebolla y Miró, 2008).

Todas ellas parten de 11 preguntas abiertas con el objetivo de ampliar la investigación desde una perspectiva cualitativa. Dentro de la metodología cualitativa, en la mayoría de los casos, se ha optado por el método denominado “análisis de contenido”, agrupando las respuestas por categoría y contando la frecuencia de cada categoría para, a posteriori, crear porcentajes (Cebolla y Miró, 2008). En este caso, la recogida de la información mediante preguntas abiertas es de carácter cualitativo. Posteriormente, se van agrupando y contabilizando la frecuencia para crear después porcentajes, es decir, se cuantifican las respuestas cualitativas.

### **2.3.- Mindfulness y estrés docente.**

Partiendo de la realidad explicada en el capítulo 1, donde se abordan desde diferentes perspectivas los riesgos bio-psico-sociales que conlleva la profesión docente, no son pocos los abordajes e intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir, y en el caso que se dé, paliar o al menos reducir el citado malestar docente (Brock y Grady, 2000). Todo ello, a sabiendas que el

estrés docente a corto y medio plazo puede generar en cada uno de los profesores afectados ansiedad, depresión y/o baja autoestima (Franco, 2008).

En esta línea, es sabido que la formación curricular del profesorado no está lo suficientemente cubierta desde la perspectiva del afrontamiento del estrés y la adquisición de habilidades en el manejo de las situaciones conflictivas que encuentra en el trabajo (Franco, Mañas y Justo, 2009). Al hilo de esto, desde una perspectiva descriptiva, y siguiendo la primera hipótesis de esta investigación, la medición del mindfulness rasgo en cada docente puede ser de utilidad a la hora de conocer que su relación con el nivel de estrés docente. Partiendo de que esperamos un mayor nivel de estrés docente en sujetos con un índice bajo de “atención al momento presente” y de “aceptación”.

Desde la perspectiva de la intervención en atención plena, en los docentes participantes en un programa de mindfulness, se ha visto una reducción significativa de los niveles de ansiedad, depresión y estrés (Franco, Mañas y Justo, 2009), así como una mayor armonía y entendimiento entre el docente y el alumnado (Napoli, 2004).

## **2.4.- Mindfulness en el ámbito educativo.**

### **2.4.1.- Desarrollo de mindfulness en la educación.**

Cuando se observaron los primeros resultados del programa MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) en los años 70 con pacientes con dolor crónico, resultó esclarecedor observar la potencialidad de las técnicas basadas en atención plena y su versatilidad para ayudar en otras áreas de conocimiento. Una de estas áreas fue la educación.

Cuando actúa con atención plena, el ser humano posee la capacidad, tanto de una manera implícita, como explícita, de: a) observar una situación desde diferentes perspectivas, b) ver la situación como si fuese un evento novedoso (mente de principiante), c) atender al contexto donde estamos percibiendo la información y d) generar nuevas categorías para re-evaluar la información registrada (Napoli, Krech y Holley, 2005). Todo ello implica una capacidad muy interesante para optimizar los quehaceres de los diferentes agentes que participan en el sistema educativo, desde los propios docentes, hasta el alumnado, pasando por los padres y las madres.

Evidentemente, el desarrollo del mindfulness ha sido desigual en Estados Unidos y en el resto del mundo. La implantación de Programas de intervención basados en atención plena se dio primeramente en Estados Unidos y paulatinamente, se ha extendido al resto del mundo. La excepción en este caso pueden ser los países de tradición budista, especialmente en el

sureste asiático donde predomina la corriente Theravada del buddhismo (Tailandia, Birmania, etc.), en los cuales, en el sistema educativo, el profesorado mismo enseña a meditar al alumnado y realizan la práctica de la atención plena a diario (Raja, 1998).

#### **2.4.2.- Investigaciones y proyectos llevados a cabo en EE.UU.**

Hasta finales de los años 90 el mindfulness no accedió como tal a la educación norteamericana de una manera estructurada y organizada, si bien se habían aplicado anteriormente estrategias de meditación en diferentes colegios y universidades.

Así, fue en California donde varios profesores de la Universidad de los Ángeles (UCLA), junto a docentes de educación primaria y secundaria, crearon la Asociación "*Mindful Schools*", desde donde comenzaron a ofrecer programas de intervención y de entrenamiento en mindfulness destinados a estudiantes, profesorado y servicio administrativo de los centros escolares. El programa destinado al alumnado está estructurado en 5 semanas, donde se realizan tres encuentros semanales de 15 minutos cada uno. Dicho programa incluye 4 sesiones de entrenamiento en mindfulness para los docentes.

Hasta Marzo de 2009 "*Mindful Schools*" había implementado el citado programa en 20 centros escolares de California, llegando a más de 5.000 alumnos. De estos 20 centros 15 eran públicos y la mayoría de ellos

pertenecían a áreas suburbanas donde las dificultades socio-económicas eran más evidentes. Durante el curso de 2011/2012 analizaron la eficacia del programa de intervención “*Mindful Schools*” a través de un estudio controlado aleatorizado con 800 estudiantes (desde preescolar hasta 5º de primaria) y 47 docentes (Smith, Guzman-Alvarez, Westover, Keller y Fuller, 2012). En este estudio se observó que el programa tenía un efecto a corto plazo en el nivel de mindfulness de los docentes, aunque este efecto no se mantenía hasta el final del curso académico. En los estudiantes, se observó, sorprendentemente, una reducción en la capacidad de estar alerta, no se detectándose otros efectos en el alumnado participante.

También en California, se han llevado a cabo los proyectos “*Still Quiet Place*” e “*Inner Kids*”. Si bien las características generales son similares a “*Mindful School*”, el proyecto “*Still Quiet Place*” destaca por su similitud con el programa MBSR en la estructura logística: se realiza a lo largo de 8 semanas a razón de una hora semanal, tratando de implementar la atención, la comunicación respetuosa y la compasión. En la misma línea, el proyecto “*Inner Kids*” se basa en lo que denominan “adquisición de habilidades ABC (*Attention, balance and compassion*)”, estando dirigido exclusivamente al alumnado. Aparte de estos proyectos, en la actualidad existen en California tres programas más en los que se aplican las habilidades mindfulness tanto en educación primaria, como secundaria.

Si bien California es la cuna y la primera potencia en lo que a la aplicación de programas mindfulness en educación se refiere, a lo largo de

Estados Unidos se han llevado a cabo otros proyectos no menos interesantes. En este sentido, la lista de los estados donde se está llevando a cabo algún proyecto de Atención Plena en la educación primaria o secundaria es la siguiente: California, Colorado, Florida, Ohio, Maryland, Massachussets, New Jersey, Pennsylvania, Rhode Island, Tennessee, Vermont y Virginia.

Desde un punto de vista teórico, es probable que los que se citan a continuación hayan sido dos los hitos o publicaciones que más han marcado la evolución y la integración del mindfulness en la educación. El primero de ellos es el libro “Inteligencia emocional infantil y juvenil” de Linda Lantieri (2009), que con el aval y la ayuda de Daniel Goleman, ha conseguido crear un programa mindfulness adaptado a cada etapa evolutiva del infante y del adolescente con el objetivo de aprender a tranquilizar la mente, relajar el cuerpo y dominar las emociones con más habilidad.

La segunda obra determinante ha sido la publicación del libro *Mindful teaching and teaching mindfulness* de Deborah Schoeberlein (2009), en el que se detallan estrategias y técnicas de intervención basadas en Atención Plena en el contexto educativo tanto para el profesorado, como para el alumnado.

En el ámbito universitario, destaca la revisión de investigaciones que Shauna Shapiro y colaboradores, de la Universidad de Santa Clara, realizó al respecto de la integración de las prácticas meditativas en la universidad, y en el que subraya la necesidad del rigor metodológico. Una conclusión interesante es que las prácticas meditativas optimizan habilidades cognitivas y académicas

claves en lo relativo al rendimiento y al autoconcepto académico, como pueden ser la mejora de la atención selectiva y sostenida, la habilidad en el procesamiento de la información y los logros académicos (Shapiro, Warren y Astin, 2008).

### **2.4.3.- Investigaciones llevadas a cabo en el Estado español.**

En el Estado español (hasta 2012) no existía ningún programa basado única y exclusivamente en mindfulness y que se haya implementado de una manera estructurada, organizada, sistemática y apoyada por instituciones en el ámbito educativo. No obstante, sí que ha habido investigadores que han llevado a cabo abordajes e intervenciones basadas en Atención Plena en el contexto educacional con un objetivo científico.

Constatamos que León (2008), de la Universidad de Extremadura, realizó un acercamiento experimental al tratar de relacionar la atención plena en estudiantes de enseñanza secundaria con su rendimiento académico, con resultados interesantes y prometedores. León concluye que existe una relación entre la atención plena y el rendimiento académico, medido globalmente y a través de diferentes materias básicas.

En una investigación reciente Franco, Mañas y Justo (2009) se hicieron valer de un programa de mindfulness para observar si se reducían los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial. Aunque la



muestra era relativamente pequeña y no fue aleatoria, los resultados reflejan una reducción de la sintomatología de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en los docentes que participaron en el programa mindfulness, y no así en los que formaron el grupo control.

En otra investigación de los mismos autores (Franco y Mañas, 2010), midieron si un entrenamiento en meditación surtía algún efecto en los niveles de estrés docente y en los días de baja laboral en profesores de ESO. En este caso, también los análisis estadísticos reflejaron una disminución del estrés docente y de los días de baja laboral en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Tanto Franco como Mañas también han realizado un tercer estudio, junto a otros autores, con el objetivo de investigar la posible reducción del malestar psicológico en docentes de Educación Secundaria al aplicarles un programa de entrenamiento en mindfulness. De nuevo las diferencias fueron significativas entre el grupo experimental y el grupo control. En este caso, el malestar psicológico medido a través del SCL-90 fue la variable que se redujo en el grupo experimental (Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010).

Por último, Delgado (2009) dedica parte de su tesis doctoral a analizar la eficacia de un entrenamiento en Meditación Mindfulness y Valores Humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés en profesores de enseñanza secundaria. En este caso, también se hizo valer de la medición psicofisiológica, lo cual le pudo ofrecer unos datos más empíricos y objetivos que los estrictamente subjetivos de los cuestionarios. Ciertamente, el

entrenamiento en educación y valores humanos mejoró los datos psicológicos y psicofisiológicos previos a la intervención. Es decir, los docentes que participaron en dicho entrenamiento consiguieron una mayor calidad de vida profesional.

### **3.- Compasión y Educación.**

#### **3.1.- Definición del constructo de la compasión.**

Cuando suceden eventos problemáticos o desagradables, es decir, cuando sufren, los seres humanos suelen reaccionar de maneras muy dispares. Es curioso cómo en el caso de la compasión, los seres humanos tienden a conceptualizarla como una emoción positiva o incluso agradable, mientras que cuando la experimentan la viven como una emoción desagradable (Condon y Barrett, 2013).

La compasión es un constructo que su definición operativa como emoción ha generado cierta controversia dentro de la ciencia. Una de las definiciones más aceptadas es la siguiente: *el sentimiento que surge al presenciar el sufrimiento en el otro y la motivación posterior para ayudar a que dicho sufrimiento disminuya* (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010). En esta definición se tiene en cuenta la compasión como un estado afectivo subjetivo, y difiere de las definiciones en las cuales se entiende la compasión como una actitud o como una respuesta benevolente hacia otros, independientemente de la existencia del sufrimiento o la culpa (Post, 2002).

En una propuesta cercana, otro especialista en compasión, el profesor de psicología clínica en la Universidad de Derby Paul Gilbert, propone la existencia de dos psicologías intrínsecas e interdependientes en el proceso compasivo (Gilbert y Choden, 2013). La primera, es la psicología que nos

motiva a conectar con el sufrimiento, a estar con él y a comprender sus causas con una actitud de no-juicio. La segunda psicología, nos hace posible trabajar de manera habilidosa para aliviar y prevenir el sufrimiento y sus causas.

El propio Gilbert se basa, en gran parte, en la definición que el Dalai Lama (1995) ofrece sobre la compasión, cuando plantea dos elementos clave en la práctica de la misma: por un lado, la sensibilidad hacia el sufrimiento que se da en uno mismo y en los otros, y por otro lado, un compromiso profundo para intentar reducir dicho sufrimiento. Este segundo elemento es el que probablemente se haya echado en falta a la hora de entender la compasión en occidente, por lo que se ha podido confundir con facilidad con la lástima o la pena (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010). En este contexto, la autocompasión se entiende como la compasión derivada o referida a uno mismo (Simón, 2014).

Lo citado anteriormente implica algo que la tradición budista da por hecho, pero que en la mentalidad occidental cuesta algo más integrar: existe un tipo de sufrimiento, un tipo de insatisfacción, que no se puede arreglar, que no se puede resolver. Ante esta situación, a lo máximo que puede aspirar un ser humano (y ya es mucho) es a la compasión (Feldman y Kuyken, 2013).

Cabe señalar que Simón (2014) relata lo complicado que supone reducir el término compasión a un solo concepto, ya que abarca un conjunto amplio de estados emocionales. Derivado de esta dificultad, se entiende que la compasión podría utilizarse para designar una familia de estados afectivos

afines, en la que se podrían incluir, entre otros, la simpatía y la preocupación empática.

En un ámbito empírico, se ha observado que las personas más autocompasivas tienden a tener una mayor satisfacción vital, conexión social, inteligencia emocional y bienestar subjetivo y menos ansiedad, depresión, vergüenza, miedo a fallar y *burnout* o síndrome de quemado (Barnard y Curry, 2011).

La validez pragmática del cultivo de la compasión ha supuesto un gran descubrimiento para el ámbito científico, generando un inusitado interés en la investigación del ámbito de la compasión, con decenas de artículos científicos publicados y varios programas de intervención basados en ella (Barnard y Curry, 2011). En este sentido, el primer paso fue el descubrimiento de la alta correlación positiva entre los niveles de autocompasión y los de bienestar subjetivo, desarrollándose posteriormente intervenciones específicas basadas en compasión, tanto para población clínica, como para población general.

Desde una perspectiva neurocientífica, se parte del amplio número de procesos cognitivo-afectivos que entran en juego en la conducta compasiva, como pueden ser el hecho de generar sentimientos afectivos concretos, realizar inferencias sobre los estados mentales de los otros o la valoración del significado del sufrimiento del otro en relación a uno mismo. Estos procesos psico-afectivos se activan mediante diferentes sistemas cerebrales que toman

su forma en patrones neuronales concretos, generando redes neuronales interactivas, dinámicas y complejas.

Aun a riesgo de simplificar en exceso, sí que se puede hablar de dos redes neuronales que explicarían, en parte, la conducta compasiva (Ashar, Andrews-Hanna, Dimidjian y Wager, 2014). Una red neuronal comprende el cortex prefrontal dorsal medial (dmPFC), la unión temporoparietal (TPJ) y el cortex cingulado posterior (PCC) que sostienen las propiedades sociales-inferenciales de la empatía, mientras que una segunda red neuronal comprende la ínsula anterior (al) y el cortex cingulado anterior dorsal (dACC) que se activan en las experiencias afectivas relativas al sufrimiento del otro.

### **3.2.- Desarrollo de la compasión en la práctica de mindfulness.**

Un eje fundamental en la práctica meditativa de la atención plena es la del autocuidado. Tratarse bien a uno mismo probablemente sea una condición *sine qua non* para la práctica meditativa en mindfulness, especialmente cuando existe sufrimiento emocional. En esta línea, no podemos obviar que la mera práctica de mindfulness implica una actitud amistosa y de no juicio que ya supondría, cómo tal, una actitud compasiva explícita hacia lo que se está experimentando. Dicho desde otra perspectiva: la práctica mindfulness integra tanto lo cognitivo como lo afectivo.

Si bien en el ámbito científico raramente se han relacionado los procesos cognitivos de la atención, la orientación atencional y el darse cuenta (*awareness*) con ciertas cualidades socio-emocionales como la amabilidad, la compasión o la paciencia, el mindfulness proviene de una práctica tradicional (la budista) donde el término o concepto equivalente a mindfulness (*satī*) engloba, integra, y asume tanto el cariz cognitivo-atencional (atención al momento presente) como el afectivo (amabilidad y apertura a la experiencia) (Grossman, 2013). Hay autores que van incluso más allá, incluyendo el aspecto ético como condición indispensable en la práctica mindfulness, junto a los aspectos cognitivos y socio-emocionales (Grossman, 2013). El autor de este escrito, junto a su equipo de trabajo, han denominado el término integrador de estos tres aspectos como “atención responsable” (Rodríguez, Alvear, Arrebola y Hasting, 2014).

Quizá conviene distinguir dos prácticas meditativas que si bien son similares, no proceden de la misma manera ni comparten objetivos idénticos. Como prácticas meditativas de la tradición budista, la meditación de compasión (*karuna*) enfoca la atención en el alivio del sufrimiento de todos los seres vivos, mientras que la meditación del amor bondadoso (*metta*) enfoca la atención en enviarles amor y amabilidad para su bienestar. De todas formas, es habitual que se practiquen ambas en el mismo contexto con fines diferenciados (Hofmann, Grossman e Hinton, 2011). No obstante, algunos autores inciden en que la diferencia sustancial entre la meditación de amor-bondadoso y la meditación de compasión recae, básicamente, en que esta última es dirigida

específicamente hacia el sufrimiento o la insatisfacción (Boellinghaus, Jones y Hutton, 2014).

Tirch (2010), por ejemplo, propone el movimiento mindfulness como un caldo de cultivo o contexto ideal para que emerjan las prácticas e intervenciones relativas a la compasión con cierta solvencia y eficacia, entendiendo como prioritario la práctica de la calma y la visión cabal del presente (mindfulness) para posteriormente cultivar la compasión y en una tercera fase retroalimentarse ambas en la mente del meditador.

Ateniéndonos a las cuestiones positivas relacionadas con la compasión y la autocompasión relativas a la práctica del mindfulness, es conveniente señalar que las intervenciones basadas en la compasión, aplicadas a diferentes dificultades, están proliferando con una rapidez inusitada. Encontramos manuales que describen intervenciones basadas en la compasión para el aumento de la autoconfianza (Welford, 2012), para la recuperación postraumática (Lee y James, 2012), para la gestión de la ansiedad (Tirch, 2012), para gestionar la sobrealimentación (Goss, 2011) o para la gestión de la ira o el enfado (Kolts, 2011). Y de manera más específica, parece que el cultivo de la autocompasión ofrece resultados esperanzadores en pacientes de larga duración con diferentes problemas de salud mental (Gilbert y Procter, 2008), en pacientes con psicosis que escuchan voces (Mayhew y Gilbert, 2008) y en diferentes trastornos de la personalidad (Lucre y Corlen, 2012), siendo una evidencia la relación positiva entre una alta autocompasión y una mayor experimentación de emociones positivas y de optimismo, mientras que las



personas más autocríticas poseen una menor activación de emociones positivas y un mayor pesimismo (Neff, Rude y Kirkpatrick, 2007).

### **3.3.- Modelos de intervención en compasión.**

A comienzos de la primera década de este siglo, se observa que destacaron dos modelos de intervención integrados, o por lo menos muy cercanos, a la corriente que estudiaba el mindfulness: la propuesta por el británico Gilbert y la propuesta por los estadounidenses Neff y Germer.

Gilbert (2010) parte de la definición del Dalai Lama (las dos psicologías de la compasión) cuando propone la Terapia Enfocada en la Compasión (TEC) para personas con diferentes problemáticas a nivel de salud mental y que están afectadas por un exceso de vergüenza y autocrítica. La TEC toma como base el modelo evolutivo de la mente de Gilbert y su planteamiento de los tres sistemas de regulación afectiva que posee el cerebro del *Homo sapiens*: a) el sistema de amenaza y protección, b) el sistema de logro y excitación y c) el sistema de satisfacción calma y seguridad. En general, en las sociedades postmodernas encontramos un exceso de los dos primeros sistemas y un déficit del sistema relativo a la satisfacción y la calma. Por ende, mediante la TEC, los sujetos pueden aprender a activar su sistema de satisfacción y calma y ser más compasivos consigo mismos. Los métodos que se suelen aplicar en la TEC siguen una línea cognitivo-conductual estándar junto a técnicas de visualización concretas. Una de las técnicas de visualización más utilizada es la

que se lleva a cabo mediante el desarrollo de una figura interna de apego seguro en la mente del sujeto.

Por otra parte, Neff (2003a), basándose en la tradición budista, propuso primeramente una definición operativa y un cuestionario de medición para el constructo de la autocompasión. Posteriormente, ha ido desarrollando, junto a Germer (Neff y Germer, 2013), un programa de intervención de ocho semanas basado en la combinación de la práctica de mindfulness y diferentes ejercicios de autocompasión denominado mindfulness y autocompasión (*Mindful Self-Compassion*).

Conforme al modelo de Neff (2003a), la autocompasión la componen tres elementos: la autoamabilidad, el reconocimiento de la humanidad compartida y mindfulness. La autoamabilidad hace referencia al hecho de ser amable, amistoso y bondadoso hacia uno mismo, en lugar de ser hostil y autocrítico. El reconocimiento de la humanidad compartida se relaciona con el hecho de comprender que todos los seres humanos sufrimos o tenemos experiencias insatisfactorias, en vez de sentirse aislado de la sociedad. Y el mindfulness se refiere, en este caso, a la tendencia a estar atento a la experiencia, tanto externa como interna, en un contexto de aceptación, baja reactividad y apertura a las citadas experiencias, en vez de sobre-identificarse con los eventos, tanto internos como externos, que suceden en la cotidianeidad. En este caso, Neff y Germer (2013) proponen el citado programa de intervención para conseguir el aumento de los tres componentes (autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness) que conforman la

autocompasión y para gestionar sus contrarios (auto-juicio, aislamiento y sobreidentificación). Ver la Figura 1-2 como resumen de la distribución de las tres polaridades de las que se compone el constructo de autocompasión según Neff.

Nº DE POLARIDAD	BASE FUNCIONAL	BASE DIFUNCIONAL
Polaridad 1	Autoamabilidad	Autojuicio
Polaridad 2	Humanidad compartida	Aislamiento
Polaridad 3	Mindfulness	Sobreidentificación.

Figura 1-2. Constructo de autocompasión según Neff (2003a) basado en tres polaridades.

Existen otros dos protocolos, con características similares a los expuestos, para el entrenamiento de la compasión. Se denominan “Entrenamiento en Compasión de Base Cognitiva” (CBCT), creado en la Universidad de Emory (Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011) y “Entrenamiento en el Cultivo de la Compasión”, creado en la Universidad de Stanford, donde está el Centro para la Investigación y la Educación en Compasión y Altruismo (Jazaieri y otros, 2012).

En otra línea, basada en la *Insight Meditation* o meditación *vipassana*, encontramos varias obras de diferentes maestros de *vipassana* occidentales que han mamado la tradición budista y que están firmemente comprometidos con la práctica de la atención plena. Estas obras aportan acercamientos prácticos a la gestión del sufrimiento mediante el cultivo de la compasión. Sirvan las obras de Kornfield (2011) “Una lámpara en la oscuridad” y de Brach

(2003) “Aceptación radical” como muestra de que desde la tradición de la meditación *vipassana* también se proponen herramientas válidas para el afrontamiento del sufrimiento humano con meditaciones basadas en mindfulness y en la autocompasión.

Cada vez existen más pruebas que indican que la práctica de los ejercicios meditativos basados en la compasión y en la autocompasión detenta un gran potencial para poder integrarlos dentro de intervenciones basadas en la reducción de estrés docente. Estas prácticas meditativas, aplicadas con cierta periodicidad, conllevan un aumento de las emociones positivas, una reducción de las emociones difíciles o negativas, una ampliación de la atención (atendiendo con una mayor calidad a la globalidad), un aumento de la empatía y, evidentemente, pero no por ello menos importante, un aumento de la compasión (Hoffman, Grossman e Hinton, 2011).

### **3.4.- Autocompasión y ámbito educativo.**

En el ámbito educativo todavía no han surgido excesivas investigaciones concernientes a la autocompasión. Un estudio detectó que los niveles de autocompasión predecían la autoevaluación y la reacción a eventos vitales en estudiantes universitarios (Leary, Tate, Adams, Batts y Hancock, 2007), mientras que en otro estudio se observó la importancia de la autocompasión en la predicción del bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios (Neely Schallert, Mohammed, Roberts y Chen, 2009).

En lo relativo al rendimiento académico, puede ser interesante observar cómo los niveles altos de autocompasión están relacionados moderadamente con bajos niveles de procrastinación y cómo la autocompasión ejerce como variable mediadora entre el estrés y la procrastinación (Sirois, 2014). Es decir, los estudiantes que mejor se tratan a sí mismos en situaciones difíciles retrasan menos de manera innecesaria ciertas tareas que consideran dificultosas. Otros estudios han relacionado la autocompasión (especialmente el subcomponente de la sobreidentificación) con la competencia percibida en estudiantes de Trabajo Social norteamericanos (Ying, 2009).

Umram Akin ha realizado varias investigaciones con estudiantes universitarios turcos en la relación entre la autocompasión y diferentes factores relativos a la Psicología de la educación. En un estudio (Akin, 2014) detectó cómo existía una relación positiva entre los tres subcomponentes funcionales de la autocompasión (autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness) y la conducta proactiva, y una relación negativa entre los tres componentes disfuncionales de la autocompasión (autojuicio, aislamiento y sobreidentificación) y la conducta proactiva. En este mismo trabajo se detectó que la autocompasión explicaba el 30% de la varianza de la conducta proactiva. En otro trabajo con 775 estudiantes universitarios turcos Akin (2009) detectó la relación negativa entre los tres componentes funcionales de la autocompasión con la conducta sumisa, mientras que los tres componentes disfuncionales de la autocompasión correlacionaban positivamente con la conducta sumisa. Así, análisis de regresión múltiple posteriores indicaron cómo la autoamabilidad, la humanidad compartida y el mindfulness predecían de

manera negativa la conducta sumisa, mientras que el autojuicio, el aislamiento y la sobreidentificación predecían positivamente la conducta sumisa en los estudiantes.

En otro estudio turco en el área de la Psicología de la educación (Iskender, 2009) se detectó, de nuevo, que tres subcomponentes funcionales de la autocompasión correlacionaban positivamente con la autoeficacia y con la creencia sobre el control referido al aprendizaje, entendido este último como las creencias que posee el alumno de que sus esfuerzos para aprender van a obtener resultados positivos. Mientras, se detectó que los tres componentes disfuncionales de la autocompasión correlacionaban negativamente con la autoeficacia y con la creencia sobre el control referido al aprendizaje. Ver Figura 1-3 como resumen de la relación existente entre la autocompasión y variables relativas al ámbito académico en estudiantes universitarios.

Tipo de relación con la autocompasión	Variables.
Relación positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienestar subjetivo.</li> <li>• Competencia percibida.</li> <li>• Conducta proactiva.</li> <li>• Autoeficacia.</li> <li>• Creencia sobre el control referido al aprendizaje.</li> </ul>
Relación negativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procrastinación.</li> <li>• Conducta sumisa.</li> </ul>

Figura 1-3. Tipo de relación de diferentes variables relativas al ámbito académico con la autocompasión en base a estudios correlacionales en alumnado universitario.

En otra línea de investigación, en este caso con docentes de preescolar, Jennings (2014) analizó los niveles de bienestar, de mindfulness y de autocompasión en los citados docentes al enfrentarse al alumnado con dificultades. Lo que detectó fue que los niveles de mindfulness rasgo, autocompasión, autoeficacia y de afecto positivo se asociaban con el apoyo emocional dirigido al alumnado con dificultades.

Atendiendo a los programas de intervención basados en compasión en el ámbito educativo podemos destacar la iniciativa *Compassionate Schools: The heart of Learning and Teaching* (Wolpow, Johnson, Hertel y Kincaid, 2009), que comenzó en los años 80 como un proyecto que destacaba las dificultades de aprendizaje de los estudiantes que habían sufrido abusos de diversa índole. En la actualidad, esta iniciativa está destinada a todo tipo de alumnado del Estado de Washington, aunque sigue enfocándose en el alumnado crónicamente expuesto al estrés y a las experiencias vitales traumáticas. El objetivo del programa es crear aulas compasivas mediante actitudes compasivas, donde el clima de clase sea saludable e integrador desde la perspectiva multicultural.





#### **4.- Consideraciones conclusivas de la parte teórica.**

En gran parte de lo concerniente al mindfulness ronda constantemente la paradoja. Es curioso que un abordaje fenomenológico de la experiencia humana que posee más de 2500 años de antigüedad se esté intentando enlazar con la ciencia moderna (Beltrán y Alvear, 2014).

Sigue siendo asombroso, cómo unas técnicas tan longevas poseen una capacidad de integración muy alta en las estrategias de reducción de estrés y en el aumento de bienestar subjetivo (Alvear, 2009).

Por ello, y utilizando metodología científica, el autor cree que el mindfulness y la autocompasión pueden aportar cierta claridad a la problemática concreta del malestar docente en la enseñanza secundaria, haciéndonos ver cómo el profesorado con una menor atención plena y una menor autocompasión padece una mayor problemática de estrés y conflictividad en su puesto de trabajo, con el deterioro que eso supone a nivel psicofisiológico y social, y en el caso de la escuela pública y concertada, con el gasto y pérdidas económicas que dicha situación plantea.

Aún quedan muchos flecos por atar y muchas investigaciones por realizar para que el mindfulness y la autocompasión estén consolidados en ciencia. De momento, parece que se han conseguido definir los constructos de una manera mínimamente consensuada. A partir de ahí, todo será más fácil. Ahora, la cuestión es reflejarlo en datos estadísticos, como tantos autores que

se han ido citando a lo largo del texto, y observar con curiosidad qué es lo que estos datos aportan.

## **PARTE 2. ESTUDIO EMPÍRICO.**



## PARTE 2. ESTUDIO EMPÍRICO.

### **5.- Objetivos e hipótesis de la presente investigación.**

#### **5.1.- Objetivos.**

El objetivo general de esta investigación se centra en la medición y posterior análisis del nivel de estrés docente (ED) y el conocimiento de su relación con el nivel de mindfulness disposicional (MFS) y con el nivel de autocompasión disposicional (AC) en el profesorado de educación secundaria en la provincia de Gipuzkoa. Es decir, se medirá el ED, el MFS y la AC, y se estudiará si existe alguna relación entre el primer constructo y los dos últimos.

Como objetivos específicos, se tratará de observar la relación existente entre el nivel de ED, de MFS y de AC, y el sexo, la edad y el tipo de centro.

Otro objetivo específico será llegar a conocer si los cuestionarios elegidos para la medición de ED (Cuestionario de Estrés y Burnout Docente, CEED), de Mindfulness (*Philadelphia Mindfulness Scale*, PHMLS) y de Autocompasión (*Self-Compassion Scale*, SCS) en los docentes resultan válidos e internamente consistentes para dicha función. En el caso del PHMLS y del SCS la validez y la consistencia interna se analizarán en base a la traducción del inglés al castellano realizada por el autor de esta investigación.

## 5.2.- Hipótesis.

A partir de los objetivos planteados y de la revisión del marco teórico se plantearon seis hipótesis de trabajo generales, de las cuales derivaron cincuenta y seis subhipótesis.

Las seis hipótesis generales y las subhipótesis correspondientes son las siguientes:

**H 1.** A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el estrés docente del profesorado es menor.

La H1 se detalla en 4 subhipótesis:

H 1.1.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el logro personal del profesorado es mayor.

H 1.2.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el agotamiento emocional del profesorado es menor.

H 1.3.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), la despersonalización del profesorado es menor.

H 1.4.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), la falta de control sobre los alumnos es menor.

**H 2.** La Atención al momento presente (awareness) tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales) no está relacionada con el estrés docente del profesorado.

La H2 se detalla en 4 subhipótesis:

H 2.1.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionada con el logro personal del profesorado en el trabajo.

H 2.2.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionado con el agotamiento emocional del profesorado.

H 2.3.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionado con la despersonalización del profesorado.

H 2.4.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionado con la falta de control sobre los alumnos.

**H 3.** A mayor autocompasión, el nivel de estrés docente es menor.

La H3 se detalla en 28 subhipótesis:

H3.1.- A mayor autocompasión, el logro personal del profesorado es mayor.

H3.1.1.- A mayor autoamabilidad, el nivel de logro personal es mayor.

H3.1.2.- A mayor humanidad compartida, el nivel de logro personal es mayor.

H3.1.3.- A mayor mindfulness, el nivel de logro personal es mayor.

H3.1.4.- A mayor auto-juicio, el nivel de logro personal es menor.

H3.1.5.- A mayor aislamiento, el nivel de logro personal es menor.



H3.1.6.- A mayor sobreidentificación, el nivel de logro personal es menor.

H3.2.- A mayor autocompasión, el agotamiento emocional del profesorado es menor.

H3.2.1.- A mayor autoamabilidad, el nivel de agotamiento emocional es menor.

H3.2.2.- A mayor humanidad compartida, el nivel de agotamiento emocional es menor.

H3.2.3.- A mayor mindfulness, el nivel de agotamiento emocional es menor.

H3.2.4.- A mayor autojuicio, el nivel de agotamiento emocional es mayor.

H3.2.5.-A mayor aislamiento, el nivel de agotamiento emocional es mayor.

H3.2.6.-A mayor sobreidentificación, el nivel de agotamiento emocional es mayor.

H3.3.- A mayor autocompasión, la despersonalización del profesorado es menor.

H3.3.1.- A mayor autoamabilidad, la despersonalización del profesorado es menor.

H3.3.2.- A mayor humanidad compartida, la despersonalización del profesorado es menor.

H3.3.3.- A mayor mindfulness, la despersonalización del profesorado es menor.

H3.3.4.- A mayor autojuicio, la despersonalización del profesorado es mayor.

H3.3.5.- A mayor aislamiento, la despersonalización del profesorado es mayor.

H3.3.6.- A mayor sobreidentificación, la despersonalización del profesorado es mayor.

H3.4.- A mayor autocompasión, la falta de control sobre los alumnos es menor.

H3.4.1.- A mayor autoamabilidad, la falta de control sobre los alumnos es menor.

H3.4.2.- A mayor humanidad compartida, la falta de control sobre los alumnos es menor.

H3.4.3.- A mayor mindfulness, la falta de control sobre los alumnos es menor.

H3.4.4- A mayor autojuicio, la falta de control sobre los alumnos es mayor.

H3.4.5- A mayor aislamiento, la falta de control sobre los alumnos es mayor.

H3.4.6- A mayor sobreidentificación, la falta de control sobre los alumnos es mayor.

**H 4.** Las profesoras reflejan un mayor índice de estrés docente que los profesores varones.

**H 5.** Los docentes de secundaria jóvenes indican un mayor estrés docente que los docentes de mayor edad.

**H 6.** No existen diferencias entre el profesorado de los centros concertados y el profesorado de los centros públicos en lo referente al estrés docente.



## **6.-Metodología del proceso investigador.**

### **6.1- Marco y fases de la investigación.**

En una fase previa, se realizó una prueba piloto en la que se utilizaron 7 cuestionarios en una muestra de 51 profesores de enseñanza secundaria de Gipuzkoa. De ellos se escogieron los cuatro más determinantes (PHMLS, SCS, CEBP y Datos de Identificación).

Posteriormente, se prepararon y se analizaron sintáctica y semánticamente todos los ítems correspondientes a la batería de pruebas, que constaba de cuatro cuestionarios, redactados tanto en castellano como en euskara. Los cuestionarios escogidos fueron: PHMLS, SCS, CEBP y Datos de Identificación.

En una segunda fase, las versiones inglesas de PHLMS y de SCS se tradujeron al castellano por tres expertos en mindfulness, que dominan tanto el idioma castellano como el idioma inglés. En una tercera fase, las versiones en castellano obtenidas del PHLMS y del SCS se tradujeron de nuevo al idioma inglés por un traductor profesional bilingüe (castellano-inglés), que revisó si la última versión de los cuestionarios se ajustaba a los originales.

El cuestionario de Datos de identificación se acortó y adaptó en base a los resultados obtenidos en la prueba piloto y a los objetivos del presente

estudio. Por último, en el caso del instrumento de medición del estrés docente (CEBP) se mantuvo la propuesta original de Calvete y Villa (1997).

Después, al azar y en base a los parámetros estadísticos correspondientes al profesorado de Educación Secundaria en la provincia de Gipuzkoa, se procedió a seleccionar los centros educativos necesarios para la obtención de una muestra suficientemente representativa de la población correspondiente a los docentes de Educación Secundaria en el País Vasco.

Luego, se pasó a la toma de contacto telefónica personalizada con la dirección de cada centro educativo y a la posterior visita a los mismos, con la intención de obtener el mayor número de cuestionarios debidamente cumplimentados en cada centro seleccionado. El cuestionario respeta rigurosamente el anonimato del docente. Esta fase se realizó en tres meses (entre octubre y diciembre de 2011).

## **6.2.- Metodología: el método y el tipo de estudio en la investigación.**

Se siguió un método de investigación *ex post-facto*. Al no existir variables controladas no hablaremos de “diseño” de la investigación sino de “tipos de estudio” (Mateo, 1997; Bisquerra, 2009). Dentro de este tipo de estudios, la presente investigación se puede considerar un estudio descriptivo y correlacional.

El estudio descriptivo implica una opción de investigación cuantitativa en la que se trata de realizar descripciones precisas y cuidadosas respecto a determinados fenómenos. Muchas veces, tal y como sucede en este caso, los estudios descriptivos se dan en etapas tempranas o primeras etapas de un ámbito de investigación, proporcionando datos que preparan el camino para la configuración de nuevos modelos teóricos y/o investigaciones (Fox, 1981). En el caso de esta investigación, observamos que las variables independientes objeto de estudio como el mindfulness rasgo y la autocompasión rasgo no están lo suficientemente investigadas en población docente. Este trabajo quiere aportar cierta claridad a ese respecto. Si bien estrictamente no podemos hablar como variables independientes y dependientes en estudios descriptivos-correlacionales, se utilizará esta terminología en aras de obtener claridad en el texto.

En este sentido, se siguieron las fases habituales de un estudio descriptivo (Mateo, 1997): (1) Identificar y formular el problema a investigar, (2) establecer los objetivos del estudio, (3) seleccionar la muestra apropiada, (4) diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información, (5) recoger y analizar los datos y (6) extraer conclusiones.

Por otro lado, los estudios correlacionales abarcan aquellos estudios interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno y lo hacen mediante el uso de los coeficientes de correlación. Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que mientras estos últimos se centran en medir

con precisión las variables individuales, los estudios correlacionales evalúan el grado de relación entre dos variables (comúnmente se incluye más de una correlación). En el presente estudio se han llevado a cabo ambos estudios. Las variables independientes son el mindfulness rasgo y la autocompasión rasgo, mientras que la variable dependiente es el estrés docente.

Las variables dependientes del presente estudio son la puntuación total del estrés docente y los cinco subcomponentes que lo componen: agotamiento emocional, logro personal, despersonalización, dificultades en los alumnos y falta de control sobre los alumnos.

Las variables independientes son los dos componentes del mindfulness rasgo (atención al momento presente y aceptación) medidos con el instrumento PHLMS, la autocompasión rasgo en su puntuación total y en los seis subcomponentes (autoamabilidad, autojuicio, humanidad compartida, aislamiento, mindfulness y sobreidentificación), la edad, el sexo y el tipo de centro. 12 variables independientes en total, las cuales no han sido manipuladas.

También se garantiza la fiabilidad de la presente investigación, al resultar concreta en la explicación metodológica y por su posibilidad de replica en futuras investigaciones. Si bien se tiene en cuenta la singularidad de la situación analizada y la imposibilidad de la similitud completa con la situación analizada.



Este estudio también posee validez teórica, pues el planteamiento y ejecución de la investigación está basado en la teoría previa. Se ha tenido en cuenta esta cuestión tanto a la hora de seleccionar las variables, como a la hora de definir las y al estudiar posibles relaciones.

De la misma manera, también se garantiza la validez interna, pues todas las hipótesis planteadas se han puesto a prueba. Respecto a la medición, la investigación también posee validez interna, por un lado, por la utilización de instrumentos estandarizados con probada validez y fiabilidad y por otro lado, por haber comprobado que la fiabilidad y la validez eran la adecuadas en los cuestionarios no estandarizados previamente (Lukas, 1998). Junto a ello, los análisis estadísticos utilizados han sido los adecuados para cada hipótesis.

La presente investigación también posee cierta validez externa, pues se ha tomado como población los docentes de todos los centros públicos y concertados de Gipuzkoa en los que se imparte enseñanza secundaria, definiendo posteriormente, mediante el azar, la muestra. Por ende, las conclusiones de este estudio son generalizables a los docentes de secundaria de Gipuzkoa.

Aún con todo, el presente estudio también posee ciertas limitaciones metodológicas destacables. Una limitación nos dirige a que la muestra la componen docentes de secundaria que trabajan solamente en la Provincia de Gipuzkoa. El hecho de no ampliarse al resto de la Comunidad Autónoma del País Vasco puede hacer que la validez externa se resienta. Otra limitación

recae sobre el propio número de la muestra (282 docentes de secundaria) que supone el 4,92% de la muestra total de docentes de secundaria en Gipuzkoa. De haberse incrementado el número de sujetos la validez externa también hubiese mejorado.

### **6.3.- Sujetos participantes en la investigación.**

La muestra definitiva está compuesta por un total de 282 profesores pertenecientes a 23 centros educativos de enseñanza secundaria de diferentes localidades de la Provincia de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma del País Vasco), de los cuales nueve centros eran concertados y catorce públicos. Según el EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística), en el año de la recogida de datos, el número de docentes de secundaria en la provincia de Gipuzkoa era de 5.693. Esto supone que la presente muestra recoge los datos del 4,92% de la muestra total del profesorado de secundaria de Gipuzkoa.

Para garantizar una muestra representativa de la población objeto de estudio se tomó como unidad de estudio el centro educativo. Se realizó un muestreo estratificado y proporcional (atendiendo a la titularidad de los centros: concertados y públicos), de tal forma que en aquel centro seleccionado al azar se aplicaba el cuestionario a todo el profesorado de Educación Secundaria. En la Tabla 2-0 se observan los datos de la población de docentes de secundaria en Gipuzkoa (según el tipo de centro), la muestra seleccionada al azar para la investigación y la muestra real final.

Tabla 2-0. Población de docentes en secundaria, muestra seleccionada y muestra real final en base al tipo de centro.

	<b>CENTRO PÚBLICOS</b>	<b>CENTROS CONCERTADOS</b>
<b>Población</b>	75 centros (N= 3428 docentes)	101 centros (N=2265 docentes)
<b>Muestra seleccionada</b>	15 centros	11 centros
<b>Muestra real</b>	14 centros	9 centros

#### 6.4.- Tratamiento estadístico de los datos.

El análisis de los datos se efectuó mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the social Sciences*) V.23.

Para el estudio del funcionamiento de los instrumentos de medida se calcularon los coeficientes de fiabilidad. En concreto, para cada instrumento y dimensión se calculó el Alpha de Cronbach. Para ello, se utilizaron el mencionado SPSS y el ITEMAN (Lukas, 1998). De la misma manera, para estudiar la estructura interna de los instrumentos se realizaron análisis de componentes principales.

También se llevó a cabo un estudio estadístico descriptivo que consistía fundamentalmente en el cálculo de porcentaje, media y desviación típica de cada una de las variables.

Para tratar de identificar relaciones significativas entre variables, es decir, comprobar las hipótesis planteadas, utilizamos coeficientes de correlación y análisis de varianza. En este caso, el tratamiento estadístico se efectúa a un nivel de confianza del 95%.

De la misma manera, para intentar explicar la varianza de la variable dependiente o criterio (estrés docente) se realizaron análisis de regresión en el que se introdujeron como variables independientes todas las dimensiones consideradas (Etxeberria, 1998). En algunos casos, para llegar a comprender de una manera más precisa, se segmentó la muestra (por sexo y/o tipo de centro) para comprobar si el porcentaje de la varianza del estrés docente explicado era similar.

#### **6.5.- Limitaciones de la investigación.**

A continuación, se plantean los aspectos mejorables, desde la óptica del autor, en relación al presente estudio, siendo consciente de que la toma de distancia de la investigación en la que ha estado inmerso durante cinco años es siempre difícil.

En primer lugar, la accesibilidad a la muestra ha sido un gran reto. Paradójicamente, en la presente investigación, el autor ha sido víctima de su propia variable de estudio (el estrés docente en educación secundaria) en lo que respecta a la recogida de datos. Hay que tener en cuenta variables concretas del docente de secundaria, tales como el calendario escolar, la disponibilidad de tiempo en un contexto en el que la petición para realizar encuestas o cuestionarios es continua, el proceso de autorización por parte de la dirección (que ha resultado más dificultosa en centros concertados), etc. Todo esto ha influido en que la muestra haya sido más reducida de lo esperado. Quizá con un aumento de aproximadamente 100 sujetos (siendo la muestra cercana a los 400 docentes) se hubiese podido aumentar el nivel de confianza al analizar los resultados, sobre todo en algunos de los segmentos analizados.

Otra cuestión mejorable, o que derivaría en un estudio más completo, sería la introducción de metodología cualitativa en la investigación mediante entrevistas semiestructuradas o grupos de discusión con los docentes de secundaria. Este aspecto podría haber ayudado a una mayor comprensión de los fenómenos estudiados. Las limitaciones logísticas y presupuestarias en el autor han sido determinantes a la hora de decidirse exclusivamente por metodología cuantitativa.

Las áreas de estudio referentes al estrés docente que se han quedado fuera de la presente investigación han sido varias. Así, no se han analizado directamente variables que comportan, en los diferentes estudios previos,

conflictividad y que son fuentes de estrés en el docente de secundaria, como: los conflictos interpersonales con compañeros de profesión, las deficiencias en medios didácticos, los conflictos con padres de alumnos, la ambigüedad y el conflicto de rol en el aula, los bajos niveles de identificación con las autoridades educativas, la falta de preparación del docente para llevar a cabo su profesión, la falta de valoración social de la enseñanza, la desprotección social y económica de parte del alumnado, la integración del alumnado con necesidades especiales, el alto ratio de alumnos por docente, llevar trabajo a casa fuera del horario laboral, conflictos entre departamentos a la hora de obtención de recursos, la falta de apoyo social por parte de colegas docentes, la falta de apoyo por parte de la dirección del centro o la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas.

Si bien las variables planteadas en el párrafo anterior se encuentran implícitas o pueden ser causa de los niveles altos de estrés docente, en el análisis realizado en este estudio se miden, en especial, los resultados o el impacto (a nivel de estrés) que todos estos procesos enumerados generan en el docente. Ello, evidentemente, nos reduce drásticamente la capacidad de comprensión del fenómeno como proceso. En este caso, se ha querido centrar el foco de atención en la relación y el posible impacto que puede tener el mindfulness y la autocompasión en el estrés docente. Por ello, se ha prescindido de variables tan fundamentales en el estrés docente como las antes citadas.

Otra cuestión con posibilidad de mejora tiene que ver con el período de obtención de los datos (primer trimestre del curso 2011/2012). En gran parte de las investigaciones relativas al *burnout* y al estrés docente, la recogida de datos se realiza en el tercer trimestre (Guerrero, 1998), por lo cual, éste es un factor que no está controlado en el presente estudio. De nuevo, en aras de la practicidad y de producir el menor inconveniente al profesorado, el autor de este estudio decidió pasar la batería de instrumentos en el primer trimestre, ya que en el tercero la carga de trabajo en los profesores de secundaria acostumbra a ser muy alta, tal y como se detectó en el estudio piloto que se realizó en el tercer trimestre del curso 2010/2011.

Por último, cuando se plantearon los objetivos de la investigación, el autor pretendía analizar tanto la compasión hacia el otro como la compasión hacia sí mismo (autocompasión), sin embargo, no encontró ninguna herramienta de medición de la compasión hacia los otros que le convenciera tanto a nivel psicométrico, como en la capacidad de integración en los objetivos del estudio. El hecho de analizar tanto la compasión con uno mismo, como con los demás, ofrecería una visión más completa para efectuar el estudio científico de la compasión.





## **7.- Instrumentos de medida empleados**

### **7.1.- Instrumento de medida de Mindfulness.**

*Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS); Cardaciotto, 2005.*

El cuestionario PHLMS es la escala de atención plena en la que se basa el autor de estas líneas para la medición de la propia atención plena. Esta autora dividió en dos el constructo de la atención plena (el “darse cuenta” y la aceptación) contraviniendo lo propuesto por Brown y Ryan (2003), en el que señalan que en la medición del factor “darse cuenta” se encuentra implícito el factor de “aceptación”. Así las cosas, Cardaciotto asevera y comprueba que el “darse cuenta” y la “aceptación” son dos factores independientes sin que exista correlación significativa entre ambos. La PHLMS está compuesta por 20 ítems (10 para cada subescala). Los ítems se presentan en una escala tipo Likert con un rango de 1 (nunca) a 5 (muy a menudo).

Se ha realizado validación del cuestionario PHLMS con muestra española presentando adecuadas propiedades psicométricas. El análisis factorial exploratorio corroboró el modelo bifactorial de la versión inglesa original (la conciencia del momento presente y la aceptación) (Tejedor y otros, 2014).

## 7.2.- Instrumento de medida de autocompasión.

*Self-compassion Scale (SCS)*; Neff, 2003a.

Este cuestionario consiste en 26 ítems que miden las seis subescalas que componen el constructor de la auto-compasión. Las subescalas son las siguientes: (1) la *auto-amabilidad* incluye el hecho de ser cálido, amable y comprensivo con uno mismo cuando sufrimos o fallamos en algo. En el lado contrario, el (2) *auto-juicio* se relaciona con flagelarse uno mismo con excesiva auto-crítica. La (3) *humanidad compartida* se refiere a reconocer que las dificultades y los errores personales son parte del hecho de ser humano, frente al (4) *aislamiento* que se relaciona con sentirse separado de la sociedad. Finalmente, (5) *mindfulness* incluye un estado mental de no-juicio y receptividad en el cual los pensamientos y sentimientos son observados tal y como son, sin suprimirlos ni evitarlos, mientras que la (6) *sobre-identificación* implica estar atrapado e imbuido en reacciones de aversión hacia lo que se siente o piensa (Neff, 2003a; Neff, 2003b).

La respuesta a cada ítem parte de un supuesto constante en todos ellos: “cómo suelo actuar conmigo mismo/a en momentos difíciles”. Los ítems se presentan en una escala tipo Likert con un rango que de 1 (prácticamente nunca) a 5 (prácticamente siempre).

Se ha realizado validación del cuestionario SCS con muestra española observándose validez y fiabilidad para la evaluación de la autocompasión en

población general. El análisis factorial confirmatorio corroboró el modelo original de seis factores en otras tantas subescalas (García-Campayo y otros, 2014).

En la presente muestra con sujetos docentes se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax, forzando que cada factor tuviera un autovalor mayor que 1 (ver Tablas 2-1 y 2-2). Esto nos derivó a sostener que el SCS también se puede entender como un constructo bifactorial en el que se dividen, por un lado, los subcomponentes funcionales de la autocompasión (autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness) y por otro lado, los subcomponentes disfuncionales (autojuicio, aislamiento y sobreidentificación).

Tabla 2-1. Análisis de componentes principales de SCS, varianza total explicada.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,19	53,23	53,23	3,19	53,23	53,23	2,30	38,42	38,42
2	1,17	19,49	72,73	1,17	19,49	72,73	2,05	34,30	72,73
3	,56	9,47	82,20						
4	,45	7,54	89,74						
5	,35	5,86	95,61						
6	,26	4,39	100,00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 2-2. Análisis de componentes principales de SCS. Matriz de componentes rotados.

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente	
	1	2
scsk	-,35	,75
scsj	,84	-,14
scch	,01	,85
scis	,83	-,12
scmf	-,33	,78
scoi	,80	-,32

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

### 7.3.- Instrumento de medida del estrés docente.

*Cuestionario de estrés y burnout del profesor (CEBP); Calvete y Villa, 1997.*

En el presente estudio se descarta la escala más utilizada en muestra española (ED-6) para la medición del estrés docente y se opta por el Cuestionario de estrés y burnout del profesor CEBP de Calvete y Villa (1997).

Las razones son las siguientes: avisados como estamos de la escasa, o cuando menos limitada, participación de los profesionales de la educación en la cumplimentación de cuestionarios (Rubio, 2003), se opta por el pragmatismo (y menor molestia para el docente) que supone la utilización de una escala de 25 ítems (CEBP) frente a los 77 ítems de la escala ED-6. Con todo, la fiabilidad global que obtuvimos en la prueba piloto de la escala CEBP fue aceptable (0,88), cercana a lo obtenido por el ED-6 (0,93). Por otro lado, el CEBP recoge datos de un fenómeno a tener en cuenta en las profesiones en las que existe una interacción interpersonal constante. Este fenómeno no es otro que el Síndrome de *Burnout* (o de Quemado) en el trabajo, siendo múltiples las revisiones que señalan las diferencias entre el Estrés docente y el Síndrome de *Burnout* (Rubio, 2003). Por último, el CEBP está destinado especialmente a detectar el estrés y *burnout* docente en la enseñanza secundaria, por lo que encaja con el perfil profesional que tratamos de analizar en la presente investigación.

El CEBP es una escala desarrollada a partir del MBI (Inventario de Burnout de Maslach) y otros ítems de varios instrumentos que miden el estrés en la profesión docente. Estos ítems fueron seleccionados en base a su relevancia con la problemática concreta del profesorado de enseñanza secundaria.

Consta de 25 ítems agrupados en cinco factores de estudio. Tres de los factores (agotamiento emocional, logro personal y despersonalización) coinciden con los del MBI, pero algún ítem ha sido eliminado por su bajo peso en dichos factores. Los otros dos factores están relacionados con el trabajo y la relación con los alumnos (dificultades en los alumnos y falta de control sobre los alumnos). Los ítems se presentan en una escala tipo Likert con un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

El cuestionario está creado y validado en muestra docente española (Calvete y Villa, 1997). Con la presente muestra realizamos un análisis de componentes principales de la variable dependiente (el estrés docente) y los resultados confirmaron la existencia de un único factor, por lo que está plenamente justificado su posterior análisis en la variable CEBPTOTAL (puntuación total) como indicador del estrés docente. Ver Tablas 2-3 y 2-4 (a reseñar el carácter negativo del componente EDLP [Logro personal]).

Tabla 2-3. Análisis de componentes principales del CEBP. Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	2,47	49,55	49,55	2,47	49,55
2	,86	17,20	66,75			
3	,65	13,06	79,81			
4	,57	11,41	91,23			
5	,43	8,77	100,00			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 2-4. Análisis de componentes principales del CEBP. Matriz de componentes.

**Matriz de componentes**

	Componente
	1
Edae	,79
Edlp	-,68
Eddp	,63
Edda	,70
Educa	,69

#### **7.4.- Instrumento de medida de otras variables. “Datos de identificación”.**

En este cuestionario de elaboración propia, se trata de medir desde datos estrictamente laborales, hasta variables más singulares que el autor entiende que pueden resultar de interés desde un abordaje integral del problema del estrés docente y su relación con los niveles de mindfulness y autocompasión del profesorado de secundaria.

Encontramos, pues, las siguientes variables en el instrumento “Datos de Identificación”: sexo, edad, años en la docencia, titulación universitaria, tutor o no tutor, situación contractual y tipo de centro en el que se trabaja.



## **8.- Resultados.**

Bajo este epígrafe recogemos los resultados de los análisis estadísticos realizados.

### **8.1.- Resultados descriptivos.**

#### **8.1.1.- Características sociolaborales.**

De la muestra de 282 docentes de enseñanza secundaria, en lo referente al sexo, 104 fueron hombres (el 36,9% de la muestra) y 178 mujeres (el 63,1% de la muestra). 215 trabajaban en centros públicos y 67 en centros concertados. En cuanto a la edad, la media en el total de la muestra es de 44,75 años (dt=8,56), con una edad mínima de 24 años y una máxima de 61. El rango de años invertidos como profesores en educación secundaria va desde 1 hasta 39, con una media de 19,73 (dt=9,59). 124 docentes ejercían como tutores, mientras que 151 no lo hacían. En lo referente a la situación contractual, en los centros públicos 127 eran funcionarios, 79 interinos y 8 tenían otro tipo de relación contractual. En los centros privados, 52 tenían un contrato laboral permanente, 6 tenían un contrato temporal y 8 estaban realizando una sustitución. Estos datos se resumen en Tabla 2-5.

Tabla 2-5. Datos de las características sociolaborales de la muestra.

<b>Sexo</b>	<b>Hombres: 36.9%    Mujeres: 63.1%</b>		
	<b>N= 104.</b>	<b>N= 178</b>	
<b>Edad</b>	Mínima: 24.	Máxima: 61.	Media: 44,75
<b>Tipo de centro</b>	Público: N=215	Concertado: N=68.	
<b>Años de docencia</b>	Mínimo:1	Máximo:39	Media:19,73
<b>Tutor</b>	Sí: 124 (44%)	No: 151 (53,5%)	
<b>Situación contractual en centro público</b>	Funcionario: 127 (45%)	Interino: 79 (28%)	Otra situación: 8 (2.8%)
<b>Situación contractual en centro concertado</b>	Permanente: 52 (18,4%)	Sustitución: 8 (2,8%)	Temporal: 6 (2,1%)

### **8.1.2.- Nivel de mindfulness rasgo en los docentes.**

Analizamos el nivel de mindfulness rasgo en los docentes mediante el cuestionario PHLMS (Cardaciotto, 2005) que consta de 20 ítems y se divide en dos subcomponentes: atención al momento presente (AMP), que consta de 10 ítems, y aceptación (AC), que consta de otros diez ítems.

Los ítems indagan en la capacidad del sujeto durante la semana pasada en conectar mediante la atención al momento presente (AMP) y en el nivel de aceptación de los pensamientos, emociones o sensaciones físicas difíciles (AC), pudiendo ser valorados de 1 a 5, donde 1 supone nunca y 5 supone muy a menudo.

En el sumatorio de los ítems relativos a la AMP la puntuación mínima obtenida fue de 16 (en dos sujetos), mientras la máxima fue de 50 (en dos sujetos). La media fue de 36,14 (dt=5,81).

En el sumatorio de los ítems relativos a la AC la puntuación mínima obtenida fue de 14 (en un sujeto), mientras la máxima fue de 47 (en dos sujetos). La media fue de 31,97 (dt=6,09).

En otras investigaciones con muestra española, los niveles de mindfulness rasgo medidos mediante el PHLMS fueron los siguientes (Tejedor y otros, 2014):

En estudiantes, el sumatorio de los ítems relativo a AMP fue de 32,87 (dt=4,97) y el sumatorio de los ítems relativo a AC fue de 31,83 (dt=7,52). En muestra con patología psiquiátrica, el sumatorio de los ítems relativo a AMP fue de 31,90 (dt=4,97) y el sumatorio de los ítems relativo a AC fue de 25,89 (dt=6,75). En la Tabla 2-6 se presentan las diferentes puntuaciones medias de estas tres muestras: los docentes de secundaria de la muestra del presente estudio y los estudiantes y la población psiquiátrica extraído del estudio de Tejedor y colaboradores (Tejedor y otros, 2014).

Tabla 2-6. Medias y desviación estándar de los componentes de atención al momento presente y aceptación en tres muestras del Estado español.

<b>PUNTUACIÓN PHLMS</b>	<b>MUESTRA DOCENTES SECUNDARIA. (N= 282)</b>	<b>MUESTRA ESTUDIANTES. (N=139)</b>	<b>MUESTRA CLÍNICA. (N=256).</b>
Puntuación media atención momento presente (desviación típica).	36,14 (dt=5,81).	32,87 (dt=4,97)	31,90 (dt=4,97)
Puntuación media aceptación (desviación típica).	31,97 (dt=6,09).	31,83 (dt=7,52).	25,89 (dt=6,75)

### 8.1.3.- Nivel de autocompasión en los docentes.

Analizamos el nivel de autocompasión rasgo en los docentes mediante el cuestionario SCS (Neff, 2003a) que consta de 26 ítems y se divide en seis subescalas: la *auto-amabilidad*, que consta de 5 ítems, el *auto-juicio*, que consta de 5 ítems, la *humanidad compartida*, que consta de 4 ítems, el *aislamiento*, que consta de 4 ítems, *mindfulness*, con 4 ítems y la *sobre-identificación*, con 4 ítems.

Los ítems indagan en el estilo de gestión conductual y cognitiva del sujeto cuando existen problemas o dificultades, pudiendo ser valorados de 1 a 5, donde 1 supone casi nunca y 5 supone casi siempre.

En el sumatorio de los ítems relativos a la *autoamabilidad* la puntuación mínima obtenida fue de 1 (en un sujeto), mientras la máxima fue de 5 (en tres sujetos). La media fue de 3,14 (dt=0,71).

En el sumatorio de los ítems relativos al *autojuicio* la puntuación mínima obtenida fue de 1,25 (en dos sujetos), mientras la máxima fue de 5 (en dos sujetos). La media fue de 2,75 (dt=0,70).

En el sumatorio de los ítems relativos a la *humanidad compartida* la puntuación mínima obtenida fue de 1 (en un sujeto), mientras la máxima fue de 5 (en tres sujetos). La media fue de 3,20 (dt=0,72).

En el sumatorio de los ítems relativos a *aislamiento* la puntuación mínima obtenida fue de 1 (en diez sujetos), mientras la máxima fue de 5 (en un sujeto). La media fue de 2,28 (dt=0,69).

En el sumatorio de los ítems relativos a la *mindfulness* la puntuación mínima obtenida fue de 1,75 (en un sujeto), mientras la máxima fue de 5 (en tres sujetos). La media fue de 3,50 (dt=0,64).

En el sumatorio de los ítems relativos a la *sobreidentificación* la puntuación mínima obtenida fue de 1 (en tres sujetos), mientras la máxima fue de 5 (en dos sujetos). La media fue de 2,72 (dt=0,70).

En el sumatorio total de los 26 ítems la puntuación mínima obtenida ha sido de 40 (en un sujeto), mientras que la máxima fue de 115 (en dos sujetos). La media fue de 86,91 (dt=12,97).

Tabla 2-7. Autocompasión. Puntuación media y desviación típica en cada uno de los seis subcomponentes y en puntuación total.

		scsk	scsj	scch	scis	scmf	scoi	sctot
N	Válidos	278	275	276	276	276	277	265
	Perdidos	4	7	6	6	6	5	17
Media		3,13	2,75	3,20	2,27	3,49	2,72	86,90
Desv. típ.		0,70	0,69	0,72	0,69	0,63	0,70	12,96

SCSK: Autoamabilidad; SCSJ: Autojuicio; SCCH: Humanidad compartida; SCIS: Aislamiento; SCMF: mindfulness; SCOI: Sobreidentificación;

La comparación de las medias de los 6 subcomponentes con otra muestra española de 268 sujetos compuesta por estudiantes de medicina, enfermería y fisioterapia de la Universidad de Zaragoza (García-Campayo y otros, 2014) se puede observar en la Tabla 2-8:

Tabla 2-8. Puntuación media (desviación típica) de los seis componentes de la autocompasión en la muestra de este estudio y en la muestra de estudiantes de la Universidad de Zaragoza.

	SK	SJ	CH	IS	MF	OI
Docentes Gipuzkoa.	3,14 (0,71)	2,78 (0,70)	3,20 (0,72)	2,28 (0,69)	3,50 (0,64)	2,72 (0,70)
Estudiantes Aragón.	3,14 (0,68)	3,02 (0,71)	2,91 (0,65)	2,87 (0,72)	3,18 (0,74)	3,14 (0,77)

SK: Autoamabilidad; SJ: Autojuicio; CH: Humanidad compartida; IS: Aislamiento; MF: mindfulness; OI: Sobreidentificación;

#### 8.1.4.- Nivel de estrés docente en los docentes.

Analizamos el nivel de estrés docente rasgo mediante el cuestionario CEBP de Calvete y Villa (1997), que consta de 25 ítems agrupados en cinco factores de estudio: *agotamiento emocional*, que consta de 8 ítems, *logro personal*, que consta de 6 ítems, *despersonalización*, que consta de 4 ítems, *dificultades en los alumnos*, que consta de 4 ítems y *falta de control sobre los alumnos*, que consta de 3 ítems.

Los ítems se presentan en una escala tipo Likert con un rango que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo) e indagan en diferentes cuestiones relativas al ejercicio de la docencia y al estrés que ello puede generar.

En el sumatorio de los ítems relativos al *agotamiento emocional* la puntuación mínima obtenida fue de 8 (en diecisiete sujetos), mientras la máxima fue de 46 (en un sujeto). La media fue de 17,96 (dt= 7,6).

En el sumatorio de los ítems relativos al *logro personal* la puntuación mínima obtenida fue de 8 (en un sujeto), mientras la máxima fue de 36 (en un sujeto). La media fue de 26,41 (dt= 4,2).

En el sumatorio de los ítems relativos a la *despersonalización* la puntuación mínima obtenida fue de 4 (en ochenta y ocho sujetos), mientras la máxima fue de 20 (en un sujeto). La media fue de 6,76 (dt= 2,97).



En el sumatorio de los ítems relativos a las *dificultades en los alumnos* la puntuación mínima obtenida fue de 4 (en cinco sujetos), mientras la máxima fue de 24 (en cinco sujetos). La media fue de 14,85 (dt= 4,68).

En el sumatorio de los ítems relativos a la *falta de control sobre los alumnos* la puntuación mínima obtenida fue de 3 (en treinta y seis sujetos), mientras la máxima fue de 17 (en un sujeto). La media fue de 6,49 (dt= 2,7).

Si algún docente o grupo de docentes a título individual o colectivo en adelante quisiera utilizar esta herramienta en su ámbito laboral para la detección y diagnóstico del estrés docente, podría utilizar como referencia la Tabla 2-9, donde se muestran los valores de distribución de frecuencias de las subescalas de ED en cuartiles:

Tabla 2-9. Valores de distribución de frecuencias en las cinco subescalas y en la puntuación total del cuestionario CEBP.

		cebdtot	edae	edlp	eddp	edda	edfca
N	Válidos	267	277	273	275	272	273
	Perdidos	15	5	9	7	10	9
Percentiles	25	49,00	12,00	24,00	4,00	11,00	5,00
	50	59,00	16,00	27,00	6,00	15,00	6,00
	75	72,00	23,00	30,00	9,00	18,00	8,00

## 8.2.- Fiabilidad de los instrumentos de medición.

Los índices de consistencia fueron medidos a través del alpha de Cronbach en cada uno de los instrumentos de medición.

En el cuestionario de medición de mindfulness (PHLMS) se realizaron análisis de fiabilidad tanto para la puntuación total, como para cada subescala. El coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) ha sido de 0,72 en la puntuación total del PHLMS, de 0,82 en la subescala referida a la atención al momento presente y de 0,84 en la subescala referida a la aceptación de los eventos privados.

En el cuestionario que mide el estrés docente (CEBP) el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) referente al sumatorio total ha sido de 0,89. El coeficiente referente a la subescala de *agotamiento emocional* ha sido de 0,88, el de la subescala de *logro personal* ha sido de 0,76, el de la subescala de *despersonalización* ha sido de 0,53, el de la subescala de *dificultades en los alumnos* de 0,82, y en la subescala de *falta de control sobre los alumnos* de 0,64.

Como se señaló más arriba, en otra investigación se ha realizado la validación del cuestionario (CEBP) con muestra docente española (Calvete y Villa, 1997). Estos fueron los coeficientes de fiabilidad que obtuvieron: el coeficiente referente a la subescala de *agotamiento emocional* fue de 0,84, el de la subescala de *logro personal* fue de 0,62, el de la subescala de

*despersonalización* fue de 0,55, el de la subescala de *dificultades en los alumnos* de 0,69 y en la subescala de *falta de control sobre los alumnos* de 0,74.

En el cuestionario de autocompasión (SCS) los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) fueron los siguientes: 0,89 en el sumatorio total, 0,81 en la subescala de *autoamabilidad*, 0,70 en la subescala de *humanidad compartida*, 0,73 en la subescala de *mindfulness*, 0,74 en la subescala de *autojuicio*, 0,67 en la subescala de *aislamiento* y 0,68 en la subescala de *sobreidentificación*.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en otra investigación se ha realizado la validación del cuestionario SCS con muestra española observándose fiabilidad para la evaluación de la autocompasión en población general (García-Campayo, 2014). Estos fueron los coeficientes de fiabilidad que obtuvieron: 0,87 en el sumatorio total, 0,79 en la subescala de *autoamabilidad*, 0,72 en la subescala de *humanidad compartida*, 0,73 en la subescala de *mindfulness*, 0,76 en la subescala de *autojuicio*, 0,77 en la subescala de *aislamiento* y 0,76 en la subescala de *sobreidentificación*.

En la Tabla 2-10 se resumen los coeficientes de fiabilidad obtenidos en los cuestionarios que se han utilizado en la presente investigación.

Tabla 2-10. Cuestionario, subescala o puntuación total y coeficiente de fiabilidad correspondiente en la presente investigación.

<b>CUESTIONARIO</b>	<b>SUBESCALA O PUNTUACIÓN TOTAL</b>	<b>COEFICIENTE DE ALPHA DE CRONBACH.</b>
PHLMS	Atención momento presente	0,82
	Aceptación	0,84
	PHLMS Total	0,72
SCS	Autoamabilidad	0,81
	Autojuicio	0,74
	Humanidad compartida	0,70
	Aislamiento	0,67
	Mindfulness	0,73
	Sobreidentificación	0,68
	SCSTotal	0,89
CEBP	Agotamiento emocional	0,88
	Logro personal	0,76
	Despersonalización	0,53
	Dificultades en los alumnos	0,82
	Falta de control sobre los alumnos	0,64
	CEBPTotal	0,89

### **8.3.- Resultados comparativos y correlacionales.**

A continuación se presentan los análisis estadísticos de correlación, respondiendo a varias de las hipótesis de la presente investigación: determinar si existe relación estadísticamente significativa entre la aceptación y el estrés docente y entre la autocompasión y el estrés docente en el profesorado de secundaria en Gipuzkoa. También se presentarán resultados comparativos en referencia a otras hipótesis: la relación entre el sexo y el nivel de estrés docente, la relación entre la edad y el nivel de estrés docente y la relación entre el tipo de centro y el nivel de estrés docente. Por último, se añaden otros datos que si bien no son parte de las hipótesis, pueden suscitar cierto interés científico. En el anexo 1 se muestra la tabla que sintetiza todas las correlaciones existentes entre los tres cuestionarios principales (PHLMS, SCS y CEBP) y sus subescalas.

Se pasa a revisar cada hipótesis con el objetivo de analizar si en cada caso se cumple las primeras expectativas en base a los resultados obtenidos.

**H 1. A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el estrés docente del profesorado es menor.**

En contra a lo planteado en esta hipótesis no existe una correlación estadísticamente significativa entre la aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.) como externos (eventos contextuales) y el estrés docente del profesorado. El resultado obtenido es de  $-0,115$  ( $p=0,062$ ) en la relación entre ambas escalas. No obstante, sí parece que existe una tendencia a que la aceptación se relacione negativamente con el estrés docente. Prueba de ello es que cuando se segmenta la muestra en base al sexo, encontramos que en los hombres ( $N=97$ ) existe una correlación estadísticamente significativa entre ambas escalas. El resultado obtenido es de  $-0,325^{**}$  ( $p=0,001$ ).

El siguiente es el gráfico de dispersión (Figura 2-1) de la aceptación y del estrés docente (puntuación total) de la muestra del profesorado de educación secundaria. Se puede entrever cierta tendencia a la relación negativa entre ambas variables.

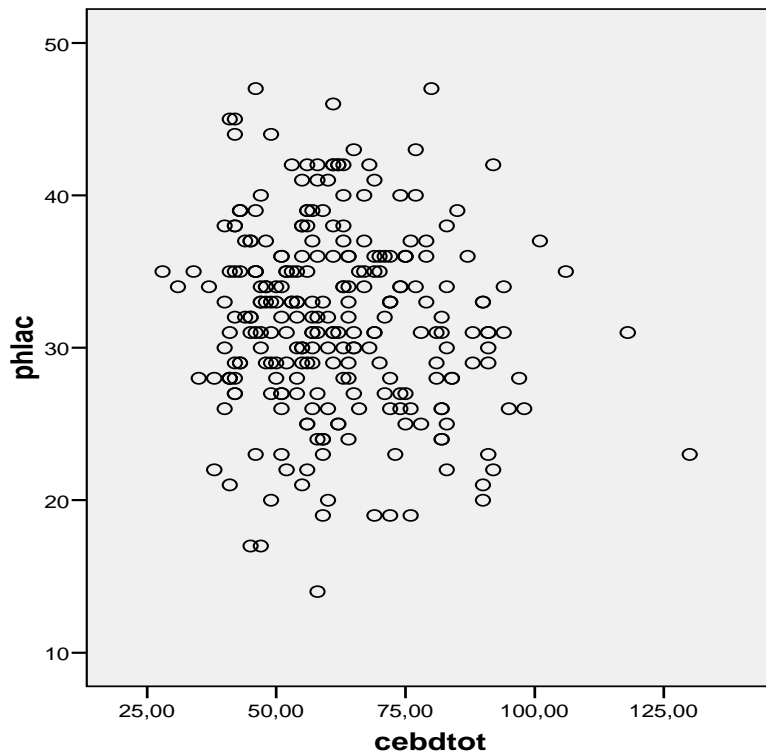


Figura 2-1. Gráfico. Diagrama de dispersión. Variables de AC (aceptación) y ED (estrés docente).

La H1 se detalla posteriormente en 4 subhipótesis que pasamos a analizar junto con los resultados obtenidos:

**H 1.1.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el logro personal del profesorado es mayor.**

No parece que la aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales) y el logro personal del profesorado tenga alguna relación. El resultado obtenido es

de 0,089 ( $p=0,144$ ), por lo tanto no se encuentra ninguna correlación estadísticamente significativa entre ambas subescalas.

**H 1.2.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), el agotamiento emocional del profesorado es menor.**

Tampoco parece que la aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales) tenga relación estadísticamente significativa con el agotamiento emocional del profesorado. Estos son los resultados obtenidos al analizar la relación entre ambas subescalas:  $-0,098$  ( $p=0,107$ ).

**H 1.3.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), la despersonalización del profesorado es menor.**

En una línea parecida a lo comentado en los párrafos superiores, no se ha encontrado relación entre la aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), y la despersonalización del profesorado. Estos son los resultados obtenidos al analizar la relación entre ambas subescalas:  $-0,067$  ( $p=0,271$ ).



**H 1.4.- A mayor aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), la falta de control sobre los alumnos es menor.**

Tampoco hemos encontrado relación estadística significativa entre la aceptación tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), y la falta de control sobre los alumnos. Estos son los resultados obtenidos al analizar la relación entre ambas subescalas:  $-0,007$  ( $p=0,905$ ).

**H 2. La Atención al momento presente (*awareness*) tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionada con el estrés docente del profesorado.**

Tal y como se planteó en esta hipótesis, la Atención al momento presente (*awareness*) tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales) no está relacionada estadísticamente con el estrés docente del profesorado. El resultado obtenido es de -0,007 ( $p=0,905$ ) en la relación entre ambas escalas.

La H2 se detalla en 4 subhipótesis que se analizan a continuación junto a los datos obtenidos.

**H 2.1.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionada con el logro personal del profesorado en el trabajo.**

En contra a lo planteado en esta subhipótesis, la Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), sí que está relacionada con el logro personal del profesorado en el trabajo. La relación es positiva y estadísticamente significativa, estos son los resultados: 0,135\* ( $p=0,029$ ).

**H 2.2.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionado con el agotamiento emocional del profesorado.**

En la relación entre la Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), y el agotamiento emocional del profesorado no se ha encontrado ninguna relación estadística significativa. Los resultados son: 0,046 ( $p=0,459$ ).

**H 2.3.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), no está relacionado con la despersonalización del profesorado.**

En la relación entre la Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), y la despersonalización del profesorado tampoco se ha encontrado relación estadísticamente significativa. Los resultados obtenidos son: -0,082 ( $p=0,184$ ).

**H 2.4.- La Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos**

**contextuales), no está relacionado con la falta de control sobre los alumnos.**

Entre la Atención al momento presente tanto de los eventos internos (pensamientos, emociones, etc.), como externos (eventos contextuales), y la falta de control sobre los alumnos tampoco se ha detectado una relación estadísticamente significativa. Estos fueron los resultados: 0,009 ( $p=0,882$ ).

### H 3. A mayor autocompasión, el nivel de estrés docente es menor.

Tal y como se planteó en esta hipótesis, a mayor autocompasión, el nivel de estrés docente es menor. El resultado obtenido es de  $-0,361^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

El que sigue es el gráfico de dispersión (Figura 2-2) de la autocompasión (puntuación total) y del estrés docente (puntuación total) de la muestra del profesorado de Educación Secundaria. Se puede entrever cierta tendencia a la relación negativa entre ambas variables.

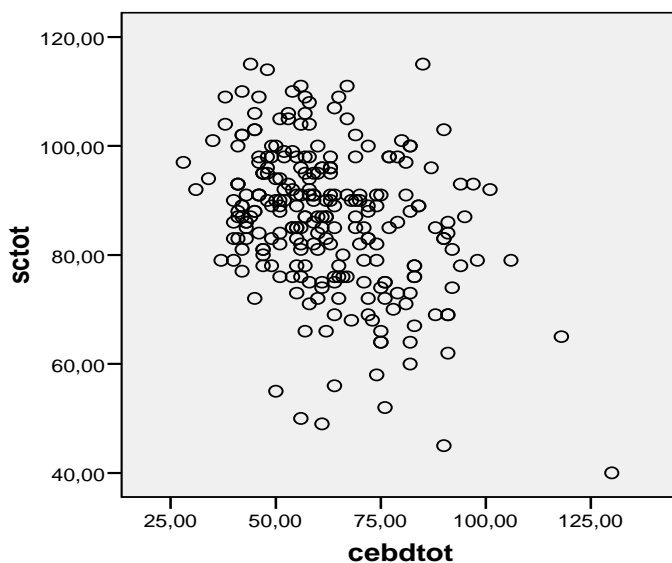


Figura 2-2. Gráfico. Diagrama de dispersión. Variables SC (autocompasión) y ED (estrés docente).

La H3 se detalla en 28 subhipótesis que se analizan a continuación junto a los datos obtenidos.

**H3.1.- A mayor autocompasión, el logro personal del profesorado es mayor.**

Se ha visto que a una mayor autocompasión, el logro personal del profesorado es mayor. Por ende, sí que se ha detectado una relación positiva estadísticamente significativa entre ambas escalas con los siguientes resultados: 0,345\*\* ( $p < 0,01$ ).

Dentro de esta subhipótesis se plantean varias hipótesis más susceptibles de análisis. Esto ha sido lo encontrado.

**H3.1.1.- A mayor autoamabilidad, el nivel de logro personal es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la autoamabilidad y la del logro personal es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,319\*\* ( $p < 0,01$ ).

**H3.1.2.- A mayor humanidad compartida, el nivel de logro personal es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la humanidad compartida y la del logro personal es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,308\*\* ( $p < 0,01$ ).

### **H3.1.3.- A mayor mindfulness, el nivel de logro personal es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de mindfulness y la del logro personal es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,323\*\* ( $p < 0,01$ ).

### **H3.1.4.- A mayor auto-juicio, el nivel de logro personal es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala del autojuicio y la del logro personal es negativa y estadísticamente significativa con estos datos: -0,149\* ( $p = 0,014$ ).

### **H3.1.5.- A mayor aislamiento, el nivel de logro personal es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de aislamiento y la del logro personal es negativa y estadísticamente significativa con estos datos: -0,264\*\* ( $p < 0,01$ ).

**H3.1.6.- A mayor sobreidentificación, el nivel de logro personal es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de sobreidentificación y la del logro personal es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,228^{**}$  ( $p < 0,01$ ).

**H3.2.- A mayor autocompasión, el agotamiento emocional del profesorado es menor.**

Se ha visto que a una mayor autocompasión, el agotamiento emocional del profesorado es menor. Por ende, sí que se ha detectado una relación negativa estadísticamente significativa entre ambas escalas con los siguientes resultados:  $-0,308^{**}$  ( $p < 0,01$ ).

Dentro de esta subhipótesis se plantean varias hipótesis más susceptibles de análisis. Esto ha sido lo encontrado.

**H3.2.1.-A mayor autoamabilidad, el nivel de agotamiento emocional es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la autoamabilidad y la del agotamiento emocional es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,218^{**}$  ( $p < 0,01$ ).

**H3.2.2.-A mayor humanidad compartida, el nivel de agotamiento emocional es menor.**



A diferencia de lo que se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que no hay relación estadísticamente significativa entre la subescala de la humanidad compartida y la del agotamiento emocional. Estos son los datos:  $-0,108$  ( $p=0,077$ ).

**H3.2.3.-A mayor mindfulness, el nivel de agotamiento emocional es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de mindfulness y la del agotamiento emocional es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,235^{**}$  ( $p<0,01$ ).

**H3.2.4.-A mayor autojuicio, el nivel de agotamiento emocional es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala del autojuicio y la del agotamiento emocional es positiva y estadísticamente significativa con estos datos:  $0,258^{**}$  ( $p<0,01$ ).

**H3.2.5.-A mayor aislamiento, el nivel de agotamiento emocional es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de aislamiento y la del agotamiento

emocional es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,284\*\* (p<0,01).

**H3.2.6.-A mayor sobreidentificación, el nivel de agotamiento emocional es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la sobreidentificación y la del agotamiento emocional es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,262\*\* (p<0,01).

**H3.3.- A mayor autocompasión, la despersonalización del profesorado es menor.**

Se ha visto que a una mayor autocompasión, la despersonalización del profesorado es menor. Por ende, sí que se ha detectado una relación negativa estadísticamente significativa entre ambas escalas con los siguientes resultados: -0,237\*\* (p<0,01).

Dentro de esta subhipótesis se plantean varias hipótesis más susceptibles de análisis. Esto ha sido lo encontrado.

**H3.3.1.- A mayor autoamabilidad, la despersonalización del profesorado es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la autoamabilidad y la de la despersonalización es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,183^{**}$  ( $p < 0,01$ ).

**H3.3.2.- A mayor humanidad compartida, la despersonalización del profesorado es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la humanidad compartida y la de la despersonalización es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,154^*$  ( $p = 0,02$ ).

**H3.3.3.- A mayor mindfulness, la despersonalización del profesorado es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de mindfulness y la de la despersonalización es negativa y estadísticamente significativa con estos datos:  $-0,237^{**}$  ( $p < 0,01$ ).

**H3.3.4.- A mayor autojuicio, la despersonalización del profesorado es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala del autojuicio y la de la despersonalización es positiva y estadísticamente significativa con estos datos:  $0,138^{**}$  ( $p=0,023$ ).

**H3.3.5.- A mayor aislamiento, la despersonalización del profesorado es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala del aislamiento y la de la despersonalización es positiva y estadísticamente significativa con estos datos:  $0,138^{**}$  ( $p=0,023$ ).

**H3.3.6.- A mayor sobreidentificación, la despersonalización del profesorado es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la sobreidentificación y la de la despersonalización es positiva y estadísticamente significativa con estos datos:  $0,158^{**}$  ( $p<0,01$ ).

**H3.4.- A mayor autocompasión, la falta de control sobre los alumnos es menor.**

Se ha visto que a una mayor autocompasión, las dificultades en los alumnos es menor. Por ende, sí que se ha detectado una relación negativa estadísticamente significativa entre ambas escalas con los siguientes resultados:  $-0,205^{**}$  ( $p<0,01$ ).

**H3.4.1- A mayor autoamabilidad, la falta de control sobre los alumnos es menor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de la autoamabilidad y la de dificultades en los alumnos es negativa y estadísticamente significativa con estos datos: -0,195\*\* ( $p < 0,01$ ).

**H3.4.2- A mayor humanidad compartida, la falta de control sobre los alumnos es menor.**

A diferencia de lo que se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que no hay relación estadísticamente significativa entre la subescala de la humanidad compartida y la de dificultades en los alumnos. Estos son los datos: -0,06 ( $p = 0,923$ ).

**H3.4.3- A mayor mindfulness, la falta de control sobre los alumnos es menor.**

A diferencia de lo que se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que no hay relación estadísticamente significativa entre la subescala de mindfulness y la de dificultades en los alumnos. Estos son los datos: -0,109 ( $p = 0,076$ ).

**H3.4.4- A mayor autojuicio, la falta de control sobre los alumnos es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala del autojuicio y la de la dificultades en los alumnos es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,201\*\* ( $p < 0,01$ ).

**H3.4.5- A mayor aislamiento, la falta de control sobre los alumnos es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de aislamiento y la de dificultades en los alumnos es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,127\* ( $p = 0,038$ ).

**H3.4.6- A mayor sobreidentificación, la falta de control sobre los alumnos es mayor.**

Tal y como se planteaba antes de la recogida de datos, se ha observado que la relación entre la subescala de sobreidentificación y la de dificultades en los alumnos es positiva y estadísticamente significativa con estos datos: 0,143\* ( $p = 0,019$ ).

**H 4. Las profesoras reflejan un mayor índice de estrés docente que los profesores varones.**

Cuando se analizan las diferencias entre los valores medios relativos al estrés docente entre los profesores (puntuación media de 61,50) y profesoras (puntuación media de 62,49) los resultados muestran que no son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 95%. Estos son los datos: [F=3,23,  $p>0,05$ .] [t(261)=-,478;  $p= 0,633$ ]. Esto nos hace concluir que las profesoras no refieren un mayor índice de estrés docente que los profesores.

Al analizar los subcomponentes del ED tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los valores medios relativos al sexo. En la Tabla 2-11 se observan las medias.

Tabla 2-11. Tipo de sexo, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).

	sexo	N	Media	Desviación típ.
edae	Hombre	99	18,18	8,11
	Mujer	174	18,00	7,27
edlp	Hombre	98	26,63	3,85
	Mujer	171	26,16	4,35
eddp	Hombre	98	7,01	2,93
	Mujer	173	6,64	3,00
edda	Hombre	98	14,58	4,86
	Mujer	170	15,08	4,54
edfca	Hombre	99	6,33	2,63
	Mujer	170	6,65	2,72
cebdtot	Hombre	97	61,50	16,81
	Mujer	166	62,49	15,78

EDAE: Agotamiento emocional; EDLP: Logro personal; EDDP: Despersonalización; EDDA: Dificultades en los alumnos; EDFCA: Falta de control sobre los alumnos; CEBDTOT: Estrés docente puntuación total.

## **H 5. Los docentes de secundaria jóvenes indican un mayor estrés docente que los docentes de mayor edad.**

Cuando se analizan las diferencias entre los valores medios relativos al estrés docente entre los docentes jóvenes (media del ED= 59,04), hasta 35 años, y los docentes de mayor edad (media del ED=62,34), a partir de 35 años, los resultados muestran que no son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 95%. Estos son los resultados: [F=2,9,  $p > 0,05$ .] [t(260)=-1,281;  $p = 0,201$ ].



Esto nos hace concluir que no hay diferencias en lo relativo al estrés docente global entre el profesorado joven o novel y el profesorado mayor o más experimentado. Por lo tanto, estamos en condiciones de señalar que no se cumple la hipótesis planteada. No obstante, resulta destacable que en la muestra sólo se contabilizan 52 docentes menores de 36 años y 217 mayores de 36 años y que si analizamos el ED componente a componente los datos sí muestran ciertas diferencias en tres de ellos. Estos son los resultados:

Diferencias entre los valores medios relativos al agotamiento emocional entre los docentes jóvenes (media=15,5) y los de mayor edad (media=18,5): [F=6,45,  $p=0,012$ .] [t(97,3)=-3,09;  $p= 0,003$ ]. Esto nos hace concluir que los docentes de mayor edad sufren un nivel más alto de agotamiento emocional que los docentes jóvenes.

Diferencias entre los valores medios relativos al logro personal entre los docentes jóvenes (media=27,7) y los de mayor edad (media=26,2): [F=0,39,  $p>0,05$ .] [t(266)=2,40;  $p= 0,017$ ]. Esto nos hace concluir que los docentes más jóvenes poseen un nivel de logro personal más alto que los docentes de más edad.

Diferencias entre los valores medios relativos a la despersonalización entre los docentes jóvenes (media=6,3) y los de mayor edad (media=6,9): [F=1,63,  $p>0,05$ .] [t(268)=-1,37;  $p= 0,172$ ]. Esto nos hace concluir que no hay diferencias en lo relativo a la despersonalización entre el profesorado joven o novel y el profesorado mayor o más experimentado.

Diferencias entre los valores medios relativos a las dificultades en los alumnos entre los docentes jóvenes (media=16,1) y los de mayor edad (media=14,6): [F=7,34, p=0,007.] [t(95,1)=2,41; p= 0,018]. Esto nos hace concluir que los docentes jóvenes indican un nivel más alto de dificultades en los alumnos que los docentes de mayor edad.

Diferencias entre los valores medios relativos a la falta de control sobre los alumnos entre los docentes jóvenes (media=6,6) y los de mayor edad (media=6,4): [F=,021, p>0,05.] [t(266)=0,459; p= 0,647]. Esto nos hace concluir que no hay diferencias en lo relativo a la falta de control sobre los alumnos entre el profesorado joven o novel y el profesorado mayor o más experimentado.

En la tabla 2-12 se exponen las medias relativas al estrés docente y sus subcomponentes en relación a la edad (dividida entre menores de 36 y de 36 o mayores).

Tabla 2-12. Grupo de edad, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).

Edad		N	Media	Desviación típ.
edae	Menor de 36 años.	52	15,48	5,95
	36 años o mayor	220	18,51	7,82
edlp	Menor de 36 años.	51	27,72	3,69
	36 años o mayor	217	26,17	4,25
eddp	Menor de 36 años.	52	6,26	2,75
	36 años o mayor	218	6,89	3,02
edda	Menor de 36 años.	51	16,05	3,72
	36 años o mayor	216	14,56	4,87
edfca	Menor de 36 años.	50	6,62	2,60
	36 años o mayor	218	6,42	2,70
cebdtot	Menor de 36 años.	49	59,04	14,02
	36 años o mayor	213	62,34	16,76

EDAE: Agotamiento emocional; EDLP: Logro personal; EDDP: Despersonalización; EDDA: Dificultades en los alumnos; EDFCA: Falta de control sobre los alumnos; CEBDTOT: Estrés docente puntuación total.

**H 6. No existen diferencias entre el profesorado de los centros concertados y el profesorado de los centros públicos en lo referente al estrés docente.**

Cuando se analizan las diferencias entre los valores medios relativos al estrés docente entre los docentes en centros educativos públicos (media=63,04) y los docentes en centros educativos concertados (media=58,01), los resultados muestran que sí son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 95%. Aunque en la dirección inesperada según habíamos pronosticado en esta hipótesis. Es decir, los docentes en centros educativos concertados muestran unos niveles menores de estrés docente comparados con los docentes en centros educativos públicos. Estos son los resultados: [F=0,206,  $p>0,05$ .] [t(265)=2,18;  $p= 0,029$ .]. De la misma manera, resulta destacable señalar que en la muestra se contabilizaron 66 docentes trabajadores en centros concertados y 211 docentes trabajadores de centros públicos.

Estos son los datos al analizar los subcomponentes del ED en relación a la pertenencia del profesorado a un centro público o a un centro concertado:

Las diferencias entre los valores medios relativos al agotamiento emocional entre los docentes de centros públicos (media=17,90) y los de centros concertados (media=18,18): [F=0,15,  $p>0,05$ .] [t(275)=-2,67;  $p= 0,789$ .] Esto nos hace concluir que no hay diferencias en lo relativo al agotamiento

emocional entre el profesorado de centros públicos y el profesorado de centros concertados.

Las diferencias entre los valores medios relativos al logro personal entre los docentes de centros públicos (media=26,02) y los de centros concertados (media=27,63): [F=1,005,  $p>0,05$ .] [t(271)=-2,75;  $p= 0,006$ .]. Esto nos hace concluir que los docentes pertenecientes a centros concertados poseen un nivel de logro personal más alto que los docentes pertenecientes a centros públicos.

Las diferencias entre los valores medios relativos a la despersonalización entre los docentes de centros públicos (media=8,83) y los de centros concertados (media=6,53): [F=0,029,  $p>0,05$ .] [t(273)=0,720;  $p= 0,472$ .]. Esto nos hace concluir que no hay diferencias en lo relativo a la despersonalización entre el profesorado de centros públicos y el profesorado de centros concertados.

Las diferencias entre los valores medios relativos a las dificultades en los alumnos entre los docentes de centros públicos (media=15,45) y los de centros concertados (media=12,97): [F=0,474,  $p>0,05$ .] [t(270)=3,83;  $p= 0,000$ .]. Esto nos hace concluir que los docentes pertenecientes a centros públicos padecen un nivel de dificultades en los alumnos más alto que los docentes pertenecientes a centros concertados.

Las diferencias entre los valores medios relativos a la falta de control sobre los alumnos entre los docentes de centros públicos (media=6,71) y los de centros concertados (media=5,77): [F=4,18, p=0,042.] [t(126,7)=2,71; p=0,007.]. Esto nos hace concluir que los docentes pertenecientes a centros públicos padecen un nivel de falta de control sobre los alumnos más alto que los docentes pertenecientes a centros concertados.

En la tabla 2-13 se exponen las medias relativas al estrés docente y sus subcomponentes según el tipo de centro.

Tabla 2-13. Tipo de centro, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en el Cuestionario de estrés docente (puntuación total y los cinco subcomponentes).

	Tipo de centro	N	Media	Desviación típ.
edae	Público	211	17,90	7,55
	Concertado	66	18,18	7,68
edlp	Público	207	26,01	4,33
	Concertado	66	27,63	3,49
eddp	Público	209	6,83	3,03
	Concertado	66	6,53	2,76
edda	Público	206	15,44	4,51
	Concertado	66	12,96	4,73
edfca	Público	208	6,71	2,78
	Concertado	65	5,76	2,31
cebdtot	Público	202	63,04	16,33
	Concertado	65	58,01	15,39

EDAE: Agotamiento emocional; EDLP: Logro personal; EDDP: Despersonalización; EDDA: Dificultades en los alumnos; EDFCA: Falta de control sobre los alumnos; CEBDTOT: Estrés docente puntuación total.

#### 8.4.- Otros resultados comparativos.

En esta sección se citaran otros resultados recogidos en esta investigación.

Respecto al **sexo de los docentes**:

Se ha visto que no hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la atención al momento presente entre profesores (media=35,71) y profesoras (media=36,28): [F=2,22,  $p>0,05$ .][t(264)=-0,764;  $p=0,446$ .]

Sí existe diferencia en lo relativo al nivel de aceptación entre profesores (media=33,46) y profesoras (media=31,14): [F=0,054,  $p>0,05$ .][t(269)=3,056;  $p=0,002$ .]. Los profesores poseen un mayor nivel de aceptación que las profesoras.

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la autoamabilidad entre profesores (media=3,18) y profesoras (media=3,11): [F=1,276,  $p>0,05$ .][t(272)=0,852;  $p=0,395$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la autocompasión (puntuación total) entre profesores (media=88,59) y profesoras (media=85,81): [F=0,001,  $p>0,05$ .][t(259)=1,664;  $p=0,097$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al autojuicio entre profesores (media=2,73) y profesoras (media=2,77): [F=0,319,  $p>0,05$ ][t(269)=-0,428;  $p=0,669$ ].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la humanidad compartida entre profesores (media=3,21) y profesoras (media=3,19): [F=0,523,  $p>0,05$ ][t(270)=-0,261;  $p=0,794$ ].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al aislamiento entre profesores (media=2,23) y profesoras (media=2,31): [F=0,000,  $p>0,05$ ][t(270)=-0,890;  $p=0,374$ ].

Sí existe diferencia en lo relativo al nivel de mindfulness (subcomponente de la autocompasión) entre profesores (media=3,60) y profesoras (media=3,43): [F=1,183,  $p>0,05$ ][t(270)=2,117;  $p=0,035$ ]. Los profesores poseen un mayor nivel de mindfulness que las profesoras.

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la sobreidentificación entre profesores (media=2,62) y profesoras (media=2,79): [F=0,007,  $p>0,05$ ][t(271)=-1,95;  $p=0,052$ ].

En la tabla 2-14 se exponen las medias relativas al mindfulness (AMP y AC) y la autocompasión y sus subcomponentes según el sexo de los docentes.



Tabla 2-14. Sexo, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS).

	sexo	N	Media	Desviación típ.
phlaw	Hombre	93	35,71	5,19
	Mujer	173	36,28	6,15
phlac	Hombre	99	33,46	5,93
	Mujer	172	31,14	6,08
scsk	Hombre	98	3,18	0,64
	Mujer	176	3,10	0,73
scsj	Hombre	98	2,72	0,70
	Mujer	173	2,76	0,70
scch	Hombre	98	3,20	0,77
	Mujer	174	3,18	0,69
scis	Hombre	99	2,23	0,68
	Mujer	173	2,31	0,69
scmf	Hombre	96	3,59	0,60
	Mujer	176	3,42	0,64
scoi	Hombre	99	2,61	0,71
	Mujer	174	2,78	0,69
sctot	Hombre	94	88,58	13,13
	Mujer	167	85,80	12,82

PHLAW: atención al momento presente; PHLAC: Aceptación; SCSK: Autoamabilidad; SCSJ: Autojuicio; SCCH: Humanidad compartida; SCIS: Aislamiento; SCMF: mindfulness; SCOI: Sobreidentificación; SCTOT: Autocompasión puntuación total

Respecto a la **edad del profesorado** dividida entres menores de 36 años y mayores de 36 años (36 años inclusive):

Se ha visto que no hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la atención al momento presente entre profesores jóvenes (media=36,76) y profesores de más edad (media=36,01): [F=0,496,  $p > 0,05$ .][t(263)=0,823;  $p = 0,411$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la aceptación entre profesores jóvenes (media=31,96) y profesores de más edad (media=31,95): [F=2,835,  $p>0,05$ .][t(269)=0,005;  $p=0,996$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo la autocompasión (puntuación total) entre profesores jóvenes (media=88,02) y profesores de más edad (media=86,64): [F=0,003,  $p>0,05$ .][t(259)=0,679;  $p=0,498$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la autoamabilidad entre profesores jóvenes (media=3,19) y profesores de más edad (media=3,13): [F=1,942,  $p>0,05$ .][t(271)=0,578;  $p=0,564$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al autojuicio entre profesores jóvenes (media=2,74) y profesores de más edad (media=2,76): [F=0,761,  $p>0,05$ .][t(267)=-0,176;  $p=0,860$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la humanidad compartida entre profesores jóvenes (media=3,09) y profesores de más edad (media=3,22): [F=1,386,  $p>0,05$ .][t(269)=-1,191;  $p=0,235$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al aislamiento entre profesores jóvenes (media=2,16) y profesores de más edad (media=2,31): [F=0,925,  $p>0,05$ .][t(270)=-1,443;  $p=0,150$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al mindfulness entre profesores jóvenes (media=3,65) y profesores de más edad (media=3,46): [F=0,095, p>0,05.][t(268)=1,878; p=0,061.].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la sobreidentificación entre profesores jóvenes (media=2,63) y profesores de más edad (media=2,75): [F=0,467, p>0,05.][t(270)=-1,041; p=0,299.].

En la tabla 2-15 se exponen las medias relativas al mindfulness (AMP y AC) y la autocompasión y sus subcomponentes según la edad de los docentes.

Tabla 2-15. Edad, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS).

	Edad	N	Media	Desviación típ.
Phlaw	Menor de 36 años.	51	36,76	6,00
	36 años o mayor	214	36,01	5,81
Phlac	Menor de 36 años.	50	31,96	7,10
	36 años o mayor	221	31,95	5,89
Scsk	Menor de 36 años.	52	3,19	0,59
	36 años o mayor	221	3,12	0,72
Scsj	Menor de 36 años.	52	2,73	0,73
	36 años o mayor	217	2,75	0,69
Scch	Menor de 36 años.	52	3,09	0,66
	36 años o mayor	219	3,22	0,73
Scis	Menor de 36 años.	51	2,15	0,73
	36 años o mayor	221	2,31	0,68
Scmf	Menor de 36 años.	51	3,64	0,65
	36 años o mayor	219	3,46	0,63
Scoi	Menor de 36 años.	52	2,63	0,73
	36 años o mayor	220	2,74	0,69
Sctot	Menor de 36 años.	50	88,02	11,99
	36 años o mayor	211	86,63	13,19

PHLAW: atención al momento presente; PHLAC: Aceptación; SCSK: Autoamabilidad; SCSJ: Autojuicio; SCCH: Humanidad compartida; SCIS: Aislamiento; SCMF: mindfulness; SCOI: Sobreidentificación; SCTOT: Autocompasión puntuación tota

Respecto al **tipo de centro**, público o concertado:

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la media de edad entre profesores de centros públicos (media=45,22) y profesores de centros concertados (media=43,22): [F=0,138,  $p>0,05$ .][t(274)=1,641;  $p=0,102$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la atención al momento presente entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=35,90) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=36,92): [F=4,836,  $p=0,029$ .][t(128,77)=-1,389;  $p=0,167$ .]

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la aceptación entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=31,70) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=32,81): [F=5,548,  $p=0,019$ .][t(136,96)=-1,448;  $p=0,150$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la autocompasión (puntuación total) entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=86,02) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=89,62): [F=0,331,  $p>0,05$ .][t(263)=-1,949;  $p=0,052$ .].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la autoamabilidad entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=3,10)

y docentes pertenecientes a centros concertados (media=3,25): [F=0,509,  $p>0,05$ ][t(276)=-1,480;  $p=0,140$ ].

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al autojuicio entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=2,73) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=2,83): [F=0,101,  $p>0,05$ ][t(273)=-0,965;  $p=0,335$ ].

Sí existe diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a la humanidad compartida entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=3,14) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=3,38): [F=0,930,  $p>0,05$ ][t(274)=-2,352;  $p=0,019$ ]. Los docentes de centros concertados poseen un nivel de humanidad compartida más alto que los docentes de centros públicos.

Sí existe diferencia estadísticamente significativa en lo relativo al aislamiento entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=2,33) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=2,12): [F=0,421,  $p>0,05$ ][t(274)=2,144;  $p=0,033$ ]. Los docentes de centros concertados poseen un nivel de aislamiento más bajo que los docentes de centros públicos.

Sí existe diferencia estadísticamente significativa en lo relativo a mindfulness entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=3,45) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=3,64): [F=0,479,  $p>0,05$ ][t(274)=-2,071;  $p=0,039$ ]. Los docentes de centros concertados poseen un nivel de mindfulness más alto que los docentes de centros públicos.

No hay diferencia estadísticamente significativa en lo relativa a la sobreidentificación entre docentes pertenecientes a centros públicos (media=2,76) y docentes pertenecientes a centros concertados (media=2,60): [F=0,003,  $p>0,05$ .][t(275)=1,650;  $p=0,100$ .].

En la tabla 2-16 se exponen las medias relativas al mindfulness (AMP y AC) y la autocompasión y sus subcomponentes según el tipo de centro (público o concertado).

Tabla 2-16. Tipo de centro, número de sujetos, puntuación media y desviación típica en los cuestionarios de mindfulness (PHLMS) y de autocompasión (SCS).

	Tipo de centro	N	Media	Desviación típ.
phlaw	Público	207	35,90	6,08
	Concertado	63	36,92	4,78
phlac	Público	208	31,70	6,35
	Concertado	67	32,81	5,12
scsk	Público	211	3,10	0,70
	Concertado	67	3,24	0,69
scsj	Público	209	2,73	0,69
	Concertado	66	2,82	0,70
scch	Público	209	3,14	0,69
	Concertado	67	3,38	0,77
scis	Público	209	2,33	0,70
	Concertado	67	2,12	0,63
scmf	Público	210	3,45	0,63
	Concertado	66	3,63	0,61
scoi	Público	211	2,76	0,70
	Concertado	66	2,59	0,68
sctot	Público	200	86,02	13,00
	Concertado	65	89,61	12,58

PHLAW: atención al momento presente; PHLAC: Aceptación; SCSK: Autoamabilidad; SCSJ: Autojuicio; SCCH: Humanidad compartida; SCIS: Aislamiento; SCMF: mindfulness; SCOI: Sobreidentificación; SCTOT: Autocompasión puntuación total

**Otras correlaciones** de posible interés (se puede consultar la Tabla que resume los resultados en el Anexo 1):

### **Atención plena y autocompasión.**

A mayor atención plena en el momento presente, el nivel de autoamabilidad es mayor. El resultado obtenido es de 0,214\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor atención plena en el momento presente, el nivel de autojuicio es mayor. El resultado obtenido es de 0,137\* ( $p < 0,05$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor atención plena en el momento presente, el nivel de humanidad compartida es mayor. El resultado obtenido es de 0,220\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor atención plena en el momento presente, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es mayor. El resultado obtenido es de 0,229\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

### **Aceptación y autocompasión.**

A mayor aceptación, el nivel de autoamabilidad es mayor. El resultado obtenido es de 0,178\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aceptación, el nivel de autojuicio es menor. El resultado obtenido es de -0,262\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aceptación, el nivel de aislamiento es menor. El resultado obtenido es de -0,313\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aceptación, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es mayor. El resultado obtenido es de 0,323\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aceptación, el nivel de sobreidentificación es menor. El resultado obtenido es de -0,327\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aceptación, el nivel de autocompasión (puntuación total) es mayor. El resultado obtenido es de 0,328\*\* ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.



**Autocompasión, relación entre subescalas.**

A mayor autoamabilidad, el nivel de autojuicio es menor. El resultado obtenido es de  $-0,502^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autoamabilidad, el nivel de humanidad compartida es mayor. El resultado obtenido es de  $0,478^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autoamabilidad, el nivel de aislamiento es menor. El resultado obtenido es de  $-0,323^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autoamabilidad, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es mayor. El resultado obtenido es de  $0,587^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autoamabilidad, el nivel de sobreidentificación es menor. El resultado obtenido es de  $-0,462^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autojuicio, el nivel de humanidad compartida es menor. El resultado obtenido es de  $-0,139^*$  ( $p < 0,05$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autojuicio, el nivel de aislamiento es mayor. El resultado obtenido es de  $0,578^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autojuicio, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es menor. El resultado obtenido es de  $-0,306^*$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor autojuicio, el nivel de sobreidentificación es mayor. El resultado obtenido es de  $0,609^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor humanidad compartida, el nivel de aislamiento es menor. El resultado obtenido es de  $-0,200^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor humanidad compartida, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es mayor. El resultado obtenido es de  $0,510^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor humanidad compartida, el nivel de sobreidentificación es menor. El resultado obtenido es de  $-0,294^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aislamiento, el nivel de mindfulness (subescala de autocompasión) es menor. El resultado obtenido es de  $-0,390^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor aislamiento, el nivel de sobreidentificación es mayor. El resultado obtenido es de  $0,626^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor mindfulness (subescala de autocompasión), el nivel de sobreidentificación es menor. El resultado obtenido es de  $-0,508^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

### **Estrés docente, relación entre subescalas.**

A mayor agotamiento emocional, el nivel de logro personal es menor. El resultado obtenido es de  $-0,444^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor agotamiento emocional, el nivel de despersonalización es mayor. El resultado obtenido es de  $0,455^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor agotamiento emocional, el nivel de dificultades en los alumnos es mayor. El resultado obtenido es de  $0,454^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor agotamiento emocional, el nivel de falta de control sobre los alumnos es mayor. El resultado obtenido es de  $0,370^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor logro personal, el nivel de despersonalización es menor. El resultado obtenido es de  $-0,342^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor logro personal, el nivel de dificultades en los alumnos es menor. El resultado obtenido es de  $-0,305^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor logro personal, el nivel de falta de control sobre los alumnos es menor. El resultado obtenido es de  $-0,308^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor despersonalización, el nivel de dificultades en los alumnos es mayor. El resultado obtenido es de  $0,234^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayor despersonalización, el nivel de falta de control sobre los alumnos es mayor. El resultado obtenido es de  $0,241^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

A mayores dificultades en los alumnos, el nivel de falta de control sobre los alumnos es mayor. El resultado obtenido es de  $0,461^{**}$  ( $p < 0,01$ ) en la relación entre ambas escalas.

### **8.5.- Análisis de regresión.**

El objetivo de este análisis es explicar la variabilidad de una variable dependiente en función de otras variables independientes.

Con este análisis se pretende contrastar la potencia predictiva de los componentes de variables independientes respecto a las variables dependientes (que serán la puntuación total del cuestionario CEBP y los cinco subcomponentes).

Para analizar globalmente la relación de las variables con la variable objeto de estudio (dependiente) Estrés docente hemos realizado una regresión múltiple en la que hemos incluido como variables independientes Mindfulness (2), autocompasión (6) y Edad. Habida cuenta que en los resultados de las correlaciones la interacción entre varias de estas variables es diferente en los hombres y las mujeres, así como en los centros públicos y privados, se ha efectuado el análisis de regresión para los datos globales y en cada uno de los segmentos obtenidos una vez efectuada la partición del fichero de datos en función del sexo y del tipo de centro. El método de inclusión de las variables en el modelo es el de “pasos sucesivos”. Los resultados son los que siguen:

### Para datos globales.

Como se puede apreciar en la Tabla 2-17 la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCMF (el componente mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 8,6% de la varianza de la variable dependiente. La siguiente, que incrementa en un 3,1%, es la variable SCIS (el componente de aislamiento de la escala de autocompasión).

Tabla 2-17. Resumen del modelo de Regresión: CEBPTotal/resto de variables.

Resumen del modelo CEBPTOTAL				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,300 <sup>a</sup>	,090	,086	15,83
2	,352 <sup>b</sup>	,124	,117	15,57

a. Variables predictoras: (Constante), scmf

b. Variables predictoras: (Constante), scmf, scis

La variable que mejor explica los cambios que se producen en el agotamiento emocional es SCIS (el componente de aislamiento de la escala de autocompasión), que explica el 7,2% de la varianza del agotamiento emocional. La siguiente, que incrementa en un 1,7%, es la variable SCMF (el componente mindfulness de la escala de autocompasión). Ver Tabla 2-18.

Tabla 2-18. Resumen del modelo de Regresión: Agotamiento emocional/resto de variables.

Resumen del modelo: EDAE				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,276 <sup>a</sup>	,076	,072	7,439
2	,311 <sup>b</sup>	,097	,089	7,372

a. Variables predictoras: (Constante), scis

b. Variables predictoras: (Constante), scis, scmf

La variable que mejor explica los cambios que se producen en el logro personal es SCMF (el componente mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 12,1% de la varianza del logro personal. Ver Tabla 2-19.

Tabla 2-19. Resumen del modelo de Regresión: Logro personal/resto de variables.

Resumen del modelo EDALP				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,353 <sup>a</sup>	,125	,121	3,89756
2	,380 <sup>b</sup>	,145	,138	3,86101
3	,411 <sup>c</sup>	,169	,158	3,81477

a. Variables predictoras: (Constante), scmf

b. Variables predictoras: (Constante), scmf, scch

c. Variables predictoras: (Constante), scmf, scch, edad

La variable que mejor explica los cambios que se producen en la despersonalización es SCMF (el componente mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 5,9% de la varianza de la despersonalización. Ver Tabla 2-20.

Tabla 2-20. Resumen del modelo de Regresión: Despersonalización/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDDP</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,250 <sup>a</sup>	,063	,059	2,95959

a. Variables predictoras: (Constante), scmf

La variable que mejor explica los cambios que se producen en las dificultades en los alumnos es SCSK (el componente autoamabilidad de la escala de autocompasión), que explica el 5,3% de la varianza de las dificultades en los alumnos. Ver Tabla 2-21.

Tabla 2-21. Resumen del modelo de Regresión: Dificultades en los alumnos/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDDA</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,238 <sup>a</sup>	,057	,053	4,70562

a. Variables predictoras: (Constante), scsk

La variable que mejor explica los cambios que se producen en la falta de control sobre los alumnos es SCIS (el componente de aislamiento de la escala de autocompasión), que explica el 6,9% de la varianza de la falta de control sobre los alumnos. Ver Tabla 2-22.



Tabla 2-22. Resumen del modelo de Regresión: Falta de control sobre los alumnos/resto de variables.

**Resumen del modelo EDFCA**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,270 <sup>a</sup>	,073	,069	2,64722

a. Variables predictoras: (Constante), scis

### Por sexos.

Al detectar que la interrelación entre las variables objeto de estudio se supone, en parte y basándonos en investigaciones previas, distinta para los hombre y las mujeres, se han analizado por separado el porcentaje de varianza explicado por cada una de las variables del modelo.

En los hombres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCIS (el componente de aislamiento de la escala de autocompasión), que explica el 10,6% de la varianza del estrés docente. Ver Tabla 2-23.

Tabla 2-23. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Cebptotal/resto de variables.

Resumen del modelo <sup>a</sup> CEBPTOT – HOMBRES				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,342 <sup>b</sup>	,117	,106	16,12794

a. sexo = Hombre

b. Variables predictoras: (Constante), scis

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCOI (el componente de sobreidentificación de la escala de autocompasión), que explica el 6,7% de la varianza del estrés docente. Ver Tabla 2-24.

Tabla 2-24. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Cebptotal/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT – MUJERES</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,271 <sup>b</sup>	,073	,067	15,64450
2	,322 <sup>c</sup>	,104	,091	15,44016

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scoi

c. Variables predictoras: (Constante), scoi, scmf

En los hombres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el agotamiento emocional es SCOI (el componente de sobreidentificación de la escala de autocompasión), que explica el 15,7% de la varianza del agotamiento emocional. Ver Tabla 2-25.

Tabla 2-25. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Agotamiento emocional/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDAE HOMBRES</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,409 <sup>b</sup>	,167	,157	7,502

a. sexo = Hombre

b. Variables predictoras: (Constante), scoi

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el agotamiento emocional es SCSJ (el componente de autojuicio de la escala de autocompasión), que explica el 4,7% de la varianza del agotamiento emocional. Ver Tabla 2-26.

Tabla 2-26. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Agotamiento emocional/resto de variables.

**Resumen del modelo EDAE MUJERES**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,230 <sup>b</sup>	,053	,047	7,322

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scsj

En los hombres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el logro personal es SCMF (el componente de mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 15,0% de la varianza del logro personal. Ver Tabla 2-27.

Tabla 2-27. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Logro personal/resto de variables.

**Resumen del modelo EDLP HOMBRES**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,400 <sup>b</sup>	,160	,150	3,63366

a. sexo = Hombre

b. Variables predictoras: (Constante), scmf

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en el logro personal es SCMF (el componente de mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 9,5% de la varianza del logro personal. Ver Tabla 2-28.

Tabla 2-28. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Logro personal/resto de variables.

Resumen del modelo EDLP MUJERES				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,318 <sup>b</sup>	,101	,095	4,03836
2	,371 <sup>c</sup>	,138	,127	3,96798

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scmf

c. Variables predictoras: (Constante), scmf, scch

En los hombres no hay ninguna variable que explique de manera significativa la despersonalización. Ver Tabla 2-29.

Tabla 2-29. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Despersonalización/resto de variables.

Resumen del modelo EDDP HOMBRES				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación

a. sexo = HOMBRES

NINGUNA VARIABLE INCLUIDA EN EL MODELO

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en la despersonalización es SCHC (el componente de humanidad compartida de la escala de autocompasión), que explica el 8,5% de la varianza de la despersonalización. Ver Tabla 2-30.

Tabla 2-30. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Despersonalización/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDDP MUJERES</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,301 <sup>b</sup>	,091	,085	2,97737
2	,340 <sup>c</sup>	,116	,104	2,94526

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scch

c. Variables predictoras: (Constante), scch, scmf

En los hombres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en las dificultades en los alumnos es SCSJ (el componente de autojuicio de la escala de autocompasión), que explica el 4,4% de la varianza de las dificultades en los alumnos. Ver Tabla 2-31.

Tabla 2-31. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Dificultades en los alumnos/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDDA HOMBRE</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,236 <sup>b</sup>	,056	,044	4,87355

a. sexo = Hombre

b. Variables predictoras: (Constante), scsj

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en las dificultades en los alumnos es SCSK (el componente de autoamabilidad de la escala de autocompasión), que explica el 5,5% de la varianza de las dificultades en los alumnos. Ver Tabla 2-32.

Tabla 2-32. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Dificultades en los alumnos/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDDA MUJERES</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,247 <sup>b</sup>	,061	,055	4,58133

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scsk

En los hombres no hay ninguna variable que explique de manera significativa la falta de control sobre los alumnos. Ver tabla 2-33.

Tabla 2-33. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (hombres). Falta de control sobre los alumnos/resto de variables.

<b>Resumen del modelo EDFCA HOMBRES</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación

a. sexo = HOMBRES

NINGUNA VARIABLE INCLUIDA EN EL MODELO

En las mujeres, la variable que mejor explica los cambios que se producen en la falta de control sobre los alumnos es SCSJ (el componente de autojuicio de la escala de autocompasión), que explica el 9,3% de la varianza de la falta de control sobre los alumnos. Ver Tabla 2-34.

Tabla 2-34. Resumen del modelo de regresión segmentado por sexo (mujeres). Falta de control sobre los alumnos/resto de variables.

**Resumen del modelo EDFCA MUJERES**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,314 <sup>b</sup>	,099	,093	2,61185
2	,351 <sup>c</sup>	,123	,111	2,58500

a. sexo = mujer

b. Variables predictoras: (Constante), scsj

c. Variables predictoras: (Constante), scsj, scis



### Por tipo de centro.

Al detectar que la interrelación entre la variable principal objeto de estudio se supone, en parte, distinta para el profesorado en centro público y en centro concertado, se han analizado por separado el porcentaje de varianza explicado por cada una de las variables del modelo.

En los docentes de centros públicos la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCMF (el componente de mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 9,4% de la varianza del estrés docente. Ver Tabla 2-35.

Tabla 2-35. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro (público). CEBPTOTAL/resto de variables.

Resumen del modelo CEBPTOT PUBLICOS				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,314 <sup>b</sup>	,099	,094	15,77612
2	,353 <sup>c</sup>	,125	,115	15,58935

a. pubpriv = Público

b. Variables predictoras: (Constante), scmf

c. Variables predictoras: (Constante), scmf, scsj

d. Variable dependiente: cebdtot

En los docentes de centros concertados la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCIS (el componente de aislamiento de la escala de autocompasión), que explica el 10,2% de la varianza del estrés docente. La siguiente, que incrementa en un 5,3%, es la variable PHLAC (el componente de aceptación de la escala de mindfulness). Ver Tabla 2-36.

Tabla 2-36. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro (concertado). CEBPTOTAL/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT CONCERTADOS</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,344 <sup>b</sup>	,118	,102	15,12364
2	,430 <sup>c</sup>	,185	,155	14,67234

a. pubpriv = Concertado

b. Variables predictoras: (Constante), scis

c. Variables predictoras: (Constante), scis, phlac

d. Variable dependiente: cebdtot

### Por tipo de centro y sexo.

Al detectar que la interrelación entre la variable principal objeto de estudio se supone, en parte, distinta para el profesorado en centro público y en centro concertado y para hombres y mujeres, se ha realizado una partición del fichero de datos segmentando la muestra por sexo y por tipo de centro (hombre/centro publico, hombre/centro concertado, mujer/centro público y mujer/centro concertado). Posteriormente, se han analizado por separado el porcentaje de varianza explicado por cada una de las variables del modelo. Esto es lo detectado:

En los hombres docentes de centros públicos la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es PHLAC (el componente de aceptación de la escala de mindfulness), que explica el 10,7% de la varianza del estrés docente. Ver tabla 2-37.

Tabla 2-37. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (hombre/público). CEBPTOTAL/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT HOMBRE PUBLICO</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,351 <sup>b</sup>	,123	,107	15,96438

a. sexoyred = HOMBRE PUBLICO

b. Variables predictoras: (Constante), phlac

c. Variable dependiente: cebdtot

En los hombres docentes de centros concertados la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es

SCSK (el componente de autoamabilidad de la escala de autocompasión), que explica el 17,0% de la varianza del estrés docente. Ver Tabla 2-38.

Tabla 2-38. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (hombre/concertado). CEBPTOTAL/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT HOMBRE CONCERTADO</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,448 <sup>b</sup>	,200	,170	14,98974

a. sexoyred = HOMBRE CONCERTADO

b. Variables predictoras: (Constante), scsk

c. Variable dependiente: cebdtot

En las mujeres docentes de centros públicos la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCMF (el componente de mindfulness de la escala de autocompasión), que explica el 9,1% de la varianza del estrés docente. Ver Tabla 2-39.

Tabla 2-39. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (mujer/público). CEBPTOTAL/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT MUJER PUBLICO</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,314 <sup>b</sup>	,099	,091	15,57235
2	,362 <sup>c</sup>	,131	,116	15,35483
3	,406 <sup>d</sup>	,165	,143	15,11693

a. sexoyred = MUJER PUBLICO

b. Variables predictoras: (Constante), scmf

c. Variables predictoras: (Constante), scmf, scsj

d. Variables predictoras: (Constante), scmf, scsj, phlac

e. Variable dependiente: cebdtot

En las mujeres docentes de centros concertados no se ha encontrado ninguna variable que explique de manera significativa el estrés docente (puntuación total). Ver Tabla 2-40.

Tabla 2-40. Resumen del modelo de regresión segmentado por tipo de centro y sexo (mujer/concertado). CEBPTOTAL/resto de variables.

<b>Resumen del modelo CEBPTOT MUJER CONCERTADO</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
NINGUNA INCLUIDA				

a. sexoyred = MUJER CONCERTADO

e. Variable dependiente: cebdtot



## **9.- *Discusión de los resultados y conclusiones.***

La idea de esta parte del trabajo doctoral es volver a presentar los resultados más importantes obtenidos en esta investigación descriptiva-correlacional e integrarlos dentro de las hipótesis iniciales, a la vez que se comparan con otros estudios anteriores. Para la discusión, se seguirá una estructura en la que se tendrán en cuenta investigaciones en las que se hayan analizado los niveles de mindfulness tanto en población general, como en muestra docente (en esta última en el caso de que los hubiere), los niveles de autocompasión tanto en población general, como en muestra docente, y los niveles de estrés docente. Junto a ello, también se dedicará un espacio a discutir los datos de contexto (sexo, años de docencia...) y su implicación en las variables estudiadas.

A la hora de comparar este estudio con otros similares, el problema con el que nos encontramos es que la mayoría de las investigaciones que estudian conjuntamente variables como el mindfulness rasgo, la autocompasión y el estrés docente, son investigaciones de tipo experimental basadas en la aplicación de programas de intervención concretos, en los que el diseño metodológico y las hipótesis planteadas suelen ir en una dirección causal y donde la muestra con la que se investiga es más reducida que la presente (Franco, 2010). Por tanto, existen pocos estudios previos a éste con los que comparar los resultados encontrados. La alternativa es utilizar los estudios experimentales con muestra de docentes más reducida y los relativos a la

validación de los cuestionarios (en este caso referente al PHLMS y al SCS) con muestras correspondientes a población general (no docentes).

Más adelante, se expondrán las conclusiones generales extraídas de la discusión de los resultados y derivadas de los objetivos planteados, para acabar el capítulo con las propuestas en futuras investigaciones en éste área de estudio.

### **9.1.- Mindfulness.**

El nivel de mindfulness rasgo en docentes en este estudio, medido a través del PHLMS, indica unos mayores niveles de atención al momento presente si lo comparamos con los índices en estudiantes universitarios y en sujetos con patología psiquiátrica obtenidos en otros estudios (Tejedor y otros, 2014). Sin embargo, como cabía esperar, los niveles de aceptación en docentes son similares al de estudiantes universitarios y superiores al de los sujetos con patología psiquiátrica.

Es destacable anotar que en los estudios realizados hasta ahora, la subescala de AC ha resultado más sensible a la sintomatología ansiosa y depresiva que la subescala de AMP. Lo mismo ha sucedido en este estudio al investigar la posible relación entre las subescalas de mindfulness y el estrés docente. En este caso tampoco se ha encontrado ninguna relación entre la AMP y el estrés docente. Mientras, entre la AC y el estrés docente, si bien no



se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa, sí que se percibe una tendencia a relacionarse negativamente ambos componentes. No obstante, cabe señalar, que esperábamos una mayor correlación entre la aceptación y el estrés docente, tal y como sucedió en la investigación piloto realizaba previamente. Una razón puede ser que cuando se llevan a cabo estudios correlacionales entre la aceptación de los eventos privados internos y el estrés o la ansiedad, estos últimos son medidos mediante ítems que engloban e integran la totalidad cognitiva, afectiva y conductual de la vida del ser humano, sin embargo, en el caso del estrés docente se limita a estudiar factores cognitivos, afectivos y conductuales estrictamente limitados a su rol como docente, y esto puede limitar la sensibilidad de la herramienta a la hora de captar los factores de aceptación.

Tal y como se señala en el párrafo anterior, como era esperable, no se ha encontrado ninguna relación entre la AMP y el estrés docente. Esto también ha sucedido en otros estudios cuando se ha analizado población no clínica (Cardaciotto, Herbert , Forman, Moitra y Farrow, 2008; Tejedor y otros, 2014). Esto avala que la AMP y la AC se comportan de manera independiente en población general.

Cabe resaltar que cuando segmentamos la muestra en base al sexo, en los hombres docentes sí que encontramos una relación negativa entre la capacidad de aceptación y el estrés docente, mientras en las mujeres docentes no existe ningún tipo de relación entre estos dos componentes. Esto puede abrir un campo interesante de estudio en lo referente a la capacidad de

mantener una “postura no juiciosa respecto a la experiencia de uno” en lo relativo a la diferencia existente entre las profesoras y los profesores. En otros estudios, se ha visto que existe una mayor capacidad de no juicio y de no reactividad en los hombres (Quezada-Berumen, Gonzalez-Ramírez, Cebolla, Soler y García-Campayo, 2014), no obstante, en nuestro estudio, lo único que nos puede indicar este fenómeno es que los hombres docentes con una mayor capacidad de aceptación son menos vulnerables al estrés docente, mientras que posiblemente, en el caso de las mujeres docentes, la variable del estrés docente no se pueda explicar desde la capacidad de aceptación y entren en juego otros factores que se escapan a los objetivos de la presente investigación.

## **9.2.- Estrés docente.**

El comportamiento del cuestionario de estrés docente, en general, ha sido el esperado. Los diferentes subcomponentes correlacionan de manera positiva entre sí, a excepción del subcomponente del logro personal, que lo hace de manera negativa con el resto de subcomponentes, tal y como era de esperar. Recordamos que el CEBP es una escala desarrollada a partir del MBI de Maslach (Calvete y Villa, 1997) y donde tres subcomponentes son los utilizados en el MBI (aunque han sido adaptados) y los otros dos subcomponentes están relacionados con el trabajo docente y su relación con el alumnado. Por ello, es entendible que el logro personal, al ser el único

subcomponente planteado como funcional y constructivo, correlacione negativamente con el resto de subcomponentes.

La fiabilidad no ha sido la deseable en el subcomponente de la despersonalización (alpha de Cronbach= 0,53). Algo parecido les sucedió a los creadores del cuestionario (Calvete y Villa, 1997), por lo que hay que tenerlo en cuenta para futuras investigaciones y tomar medidas al respecto.

Al comparar las diferencias relativas al **sexo** se encontró que las profesoras no sufren un mayor nivel de estrés docente en comparación a los profesores. En las revisiones previas relativas a la literatura científica en este ámbito no existe nada concluyente, si bien hay estudios, a diferencia del presente, que señalan un mayor *burnout* en las mujeres (Maslach, 1982; Gil Monte y Peiró, 1997). También encontramos estudios que revelan que no encuentran ninguna evidencia en las diferencias existentes entre ambos sexos (Mariana y Herruzo, 2004). Siendo un ámbito de estudio complejo, algunos autores proponen que el doble rol ejercido por la mujer en casa y en el trabajo puede ser una de las causas del mayor estrés docente entre las profesoras (Abraham, 1984). Otra clave la podemos encontrar en la mayor vulnerabilidad hacia la ansiedad en las mujeres, de hecho, las mujeres en edad reproductiva son aproximadamente de dos a tres veces más proclives a desarrollar un trastorno de ansiedad (Alonso y otros, 2004), lo que nos deriva a unos condicionantes psico-biológicos que pueden tener su impacto en el estrés relativo a la actividad profesional como docente. No obstante, en este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre sexos.

En lo referente a la **edad** del profesorado y su posible relación con el estrés docente, si dividimos la muestra entre el profesorado joven (menor de 36 años) y el profesorado de mayor edad (36 años o mayor), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas reseñables en su puntuación total. No obstante, la media del nivel de estrés docente del profesorado joven (puntuación media=59) resulta ciertamente menor que los niveles de estrés docente del profesorado de mayor edad (puntuación media=62,3). Aun con todo, la enorme diferencia del número de muestra en uno y otro caso (en el profesorado joven sólo se contabilizaron 52 sujetos), hace dificultosa cualquier comparativa.

Al centrarnos en el análisis componente a componente del estrés docente en relación a la edad, sí que parece conveniente diferenciar el estrés docente derivado de la función como docente y la relación con el alumnado, del *burnout* o síndrome de quemado. En este último, se ha visto que el factor de los años invertidos en la profesión es determinante. Así, en este estudio, se vio que el profesorado mayor de 36 años padecía unos niveles más altos de agotamiento emocional y más bajos de logro personal. Estos son dos factores clave, y probablemente, el desgaste sufrido por los años en la profesión sea una de las razones. Sin embargo, el profesorado más joven muestra mayores niveles en el subcomponente de dificultades en los alumnos, más orientado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al aspecto atributivo del docente respecto a cómo aprende y se comporta el alumnado. Este dato era esperable y encaja con las dificultades propias del docente novel al adaptarse a una profesión compleja y exigente. En este estudio no se vieron diferencias entre

docentes noveles y experimentados en los subcomponentes de despersonalización y control sobre los alumnos, esto contradice lo esperado: que el profesorado más experimentado posea unos niveles más altos de despersonalización y que el profesorado más joven padezca unos niveles más altos de falta de control sobre los alumnos. Todos estos datos conviene tomarlos con cautela, ya que, a un nivel más general, con la variable de la edad, encontramos estudios que indican que los niveles de estrés son mayores en los docentes jóvenes (Yagil, 1998), en los docentes de más edad (Borg y Falzon, 1989), e incluso, que no existen diferencias relativas a la edad o al tiempo pasado como docente (Malik, Mueller y Meinke, 1991). Esto nos deriva a deducir que los resultados que encontramos en la literatura sobre la variable de la edad y su relación con el ED son bastante confusos, habiéndose encontrado tanto una relación lineal (Seltzer y Numerof, 1988), como curvilínea (Whitehead, 1986), e incluso ausencia de relación entre ambas variables (Hock, 1988).

Respecto al **tipo de centro**, los resultados que nos encontramos fueron contrarios a lo esperado. Se vio que los docentes pertenecientes a los centros públicos padecían un nivel de estrés docente y *burnout* más alto que los pertenecientes a los centros concertados. Esto no se ha encontrado en otros estudios, donde el nivel de estrés docente era mayor en el profesorado de centros concertados, mientras que en el *burnout* no existían diferencias (Latorre y Sáez, 2009). Si bien el presente estudio no analiza el tipo de centro en base a una perspectiva sociodemográfica, en varias investigaciones se ha observado que en los centros denominados como suburbanos (donde hay un

mayor número de alumnado inmerso en contextos desfavorecidos) existen mayores índices de *burnout* que en los centros educativos urbanos o rurales (Morianana y Herruzo, 2004).

Afinando más, se observó que no existen diferencias claras entre el profesorado de centros públicos y concertados en lo referente al agotamiento emocional y a la despersonalización. En cambio, según lo observado, el profesorado de centros concertados muestra un nivel más alto de logro personal y un menor nivel de dificultades en los alumnos y de falta de control sobre los mismos.

Estos datos pueden atender a lo que se ha recogido en un estudio en el que se vio que si bien el profesorado de centros concertados indicaba unos niveles de estrés más altos, el nivel de apoyo y de pertenencia a un proyecto educativo era mayor que los que refería el profesorado de centros públicos, llegándose a indicar que en los centros públicos la sensación de falta de apoyo de alumnado, compañeros de trabajo y superiores era mayor que en los centros concertados. En estos últimos, las relaciones que se generan, junto a una menor movilidad laboral del profesorado, pueden influir a la hora de crear una atmósfera más familiar y relajada que consiga que los docentes sean mejor valorados (Latorre y Sáez, 2009). Lo citado no es óbice para comprender, que cada centro, más allá de la gestión administrativa/institucional del mismo, posee su propia idiosincrasia y contexto, por lo que requeriría una auditoría interna para conocer el funcionamiento y los mecanismos del estrés docente en sus propios docentes.

### **9.3.- Autocompasión.**

El cuestionario de autocompasión ha sido el que más sensible se ha mostrado al ED y sus diferentes subcomponentes. En un plano general, la puntuación total de la autocompasión correlacionaba negativamente con la puntuación total del ED y con cuatro de sus cinco subcomponentes. Como era de esperar la autocompasión correlaciona positivamente con el logro personal.

Se ha visto, en estudios anteriores, que la autocompasión puede predecir con solvencia el bienestar psicológico y la salud mental (Woo Kyeong, 2013). Específicamente, mostró una relación positiva con marcadores como auto-aceptación, satisfacción en la vida, conexión social, autoestima, mindfulness, autonomía, sentido en la vida, sabiduría reflexiva y afectiva, curiosidad y exploración en la vida, y optimismo (Neff, 2003b). También se ha demostrado que ofrece una relación negativa con depresión, ansiedad, rumiación, supresión del pensamiento, neuroticismo y perfeccionismo (Kirkpatrick, 2005). De la misma manera, en otro estudio, esta vez con muestra española, se ha visto que los tres subcomponentes funcionales de la autocompasión (auto-amabilidad, humanidad compartida y mindfulness) se relacionan negativamente con medidas relativas a la ansiedad (rasgo) y al estrés percibido, mientras que los tres subcomponentes disfuncionales de la autocompasión (Auto-juicio, aislamiento y sobre-identificación) se relacionan positivamente (García-Campayo y otros, 2014). Por ende, era esperable que la autocompasión se relacionará negativamente con un constructo tan cercano

conceptualmente a la ansiedad, el malestar psicológico y el estrés percibido como es el ED.

Cuando el docente se trata bien a sí mismo ante situaciones adversas es más probable que posea niveles altos de seguridad y confianza en sus propios recursos y en la manera de gestionar el alumnado, fruto de una eudaimonía en el ámbito laboral que representa el subcomponente de logro personal. Es lo que recoge nuestro estudio al relacionar positivamente el logro personal con los tres subcomponentes funcionales de la autocompasión (auto-amabilidad, humanidad compartida y mindfulness) y negativamente con los disfuncionales (Auto-juicio, aislamiento y sobre-identificación), y es lo que se ha detectado en investigaciones similares cuando se vio que la autocompasión se relacionaba con la competencia percibida en estudiantes americanos de Trabajo social (Ying, 2009) y con la conducta proactiva en estudiantes de una Facultad de Educación turca (Akin, 2014). Estos dos estudios los podemos enlazar con lo hallado en nuestra investigación respecto a los subcomponentes de la falta de control sobre los alumnos y de las dificultades en los alumnos.

Las dificultades en los alumnos (DA) y la falta de control sobre los alumnos (FCA), al observar su relación con la autocompasión (y sus seis componentes), han sido los dos únicos subcomponentes donde se ha detectado que no existía relación estadísticamente significativa con algunos de los subcomponentes de la autocompasión. Concretamente, en las dificultades en los alumnos no se ha detectado relación con la humanidad compartida y con mindfulness, y en la falta de control sobre los alumnos, no se ha detectado



relación con la autoamabilidad, la humanidad compartida y mindfulness. En el resto de correlaciones el comportamiento de ambas escalas ha sido el esperado. Ambas subescalas (DA y FCA) han seguido un comportamiento bastante parejo a lo largo de la investigación. En este caso, cabe reseñar que los tres subcomponentes de la autocompasión citados corresponden a los funcionales. La falta de relación estadística puede deberse a la especificidad y al factor interpersonal de DA y FCA, junto a la poca relación que exista con eventos privados internos positivos.

También se ha visto que el aislamiento como subcomponente de la autocompasión también puede predecir el estrés (Soysa y Wilcomb, 2013), por lo que resulta comprensible que este subcomponente se relacione negativamente con el estrés docente. Cuanto mayor estrés relativo a la docencia perciba el profesorado, la posibilidad de aislarse y de sentirse separado de la sociedad y de la propia comunidad educativa aumenta, pudiendo ser la autocompasión un elemento de moderación clave en estos casos (Woo Kyeong, 2013).

El hecho de que se haya detectado que una mayor autocompasión se relacione con una menor despersonalización, conlleva entender que los profesores que se tratan mejor a ellos mismos en situaciones difíciles o estresantes tienden a generar menos actitudes de insensibilidad y frialdad hacia el alumnado. Fenómenos de índole parecida se han encontrado en varios estudios que detectaron que la autocompasión predecía el deseo de ayudar

(Welp y Brown, 2014) y que se relacionaba con marcadores como el altruismo y el interés empático hacia el otro (Neff y Pommier, 2013).

Como era de esperar, los análisis de regresión también nos han indicado que la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente (puntuación total) es SCMF (el componente de mindfulness de la escala de la autocompasión). Resulta interesante recordar que esta variable, como constructor teórico, se encuentra muy cercana a la variable de aceptación del cuestionario PHLMS, no obstante la correlación positiva entre ambas variables ha sido menor de lo esperado. La segunda variable que mejor explica los cambios producidos en el estrés docente es el SCIS (el componente de aislamiento en la escala de autocompasión), lo que nos indica, de cara al diseño de investigaciones e intervenciones futuras, que los componentes de aceptación de pensamientos y emociones difíciles y del aislamiento, cuando suceden eventos estresantes en el entorno laboral, son temáticas que habrá que cuidar especialmente.

El **sexo** del docente no parece que se pueda relacionar con la autocompasión, si bien existe una pequeña mínima tendencia a que sea mayor en los hombres. La única excepción es el subcomponente de mindfulness, ya que en lo hombres es mayor que en las mujeres de una manera estadísticamente significativa. Recordemos que se ha detectado el mismo fenómeno en el subcomponente de aceptación de la escala PHLMS y que mide la actitud ecuánime ante eventos privados negativos o difíciles (sobre ello se ha discutido en el punto 9.1). Si bien la relación entre autocompasión y género no

deja de ser un ámbito de estudio confuso y conflictivo, un metaanálisis reciente concluye que, en lo investigado hasta ahora, los hombres poseen puntuaciones ligeramente más altas de autocompasión, con un pequeño tamaño del efecto observado ( $d = .18$ ). La excepción se da en las minorías étnicas donde esta diferencia se acentúa (Yarnell y otros, 2015).

Los análisis de regresión destacan que la variable que mejor explica los cambios producidos en el estrés docente en los hombres es SCIS (aislamiento) y en las mujeres es la SCOI (sobreidentificación). En el caso de las mujeres, se puede entender desde la mayor incidencia en la rumiación y la depresión (Nolen-Hoeksema, 1987). De la misma manera, es necesario citar que las mujeres presentan unos índices más altos que los hombres en los índices de compasión hacia otros (que este estudio no los recoge) (Yarnell y otros, 2015).

No se ha encontrado ninguna diferencia en lo relativo a la **edad** y a los niveles de autocompasión en el profesorado estudiado, ni en la puntuación total, ni en cada una de las seis subescalas. En otra investigación sí que se ha detectado una pequeña, pero estadísticamente significativa, relación entre la edad y la autocompasión (Neff y Vonk, 2009). La idiosincrasia de la muestra de nuestro estudio, en la que la media de edad es de 44.75 años, la edad mínima es de 24 y la máxima de 61, no la hace del todo representativa desde la variable edad. No obstante, esta es una relación que merece la pena ser investigada en el futuro con mayor profundidad.

Al analizar el **tipo de centro** y su posible relación con la autocompasión se ha detectado que los docentes de centros concertados poseen índices de humanidad compartida y de mindfulness algo más altos y que cuando las cosas no van bien tienden a generar un menor aislamiento.

El factor de la humanidad compartida posee una alto componente comunitario y de compartir el sufrimiento o las situaciones conflictivas con otros humanos, lo que podría explicar, tal y como se señalaba en el punto 9.2, que la menor movilidad laboral del profesorado y la atmósfera más familiar puede llevar a generar mayor vinculación afectiva entre la comunidad educativa, y por ende, ocasionar una mayor humanidad compartida en el profesorado. En cambio, un entorno más hostil o desconocido, puede llevar al profesorado a auto percibirse más aislado de la comunidad educativa cuando genere estrés docente. Este fenómeno tiene más posibilidades que darse en centros públicos en los que la movilidad del profesorado es mayor. Por último, al comparar las medias de la aceptación entre los docentes de centros públicos y privados ya se había detectado una muy ligera tendencia, si bien no era estadísticamente significativa, a que los docentes de centros concertados aceptaran los pensamientos y emociones negativas con mayor facilidad que los docentes de centros públicos. Por ello, la diferencia significativa en la puntuación mindfulness de la escala de autocompasión no hace sino confirmar la tendencia citada. No hay estudios previos al respecto, por lo que sería interesante replicar investigaciones donde se mida el mindfulness rasgo y se pueda comparar según el tipo de centro en el que se ejerza.

Al estudiar los análisis de regresión por tipo de centro vemos que la variable que mejor explica los cambios que se producen en el estrés docente en centros públicos es SCMF (el componente mindfulness de la autocompasión) y en centros concertados es SCIS (el componente del aislamiento de la autocompasión), si bien en el caso de los centros concertados la variable de aceptación también explica una parte de la varianza de manera reseñable. Como hemos señalado más arriba, la variable SCMF y la variable aceptación parten de un mismo constructo teórico y pretenden medir ámbitos muy similares (la capacidad de aceptar y de ser receptivo ante pensamientos y emociones difíciles). Por ello, no es de extrañar que ambas variables expliquen parte de la varianza de los docentes de centros públicos y concertados. No obstante, sí que merece la pena seguir investigando el por qué de que la variable aceptación prediga mejor el estrés docente en el profesorado de centros concertados, mientras que el subcomponente mindfulness de la escala de autocompasión predice mejor el estrés docente en profesorado de centros públicos. Con la base teórico-científica actual no resulta sencillo ofrecer una respuesta razonable a este fenómeno.

#### **9.4.- Otras relaciones entre variables.**

Los dos subcomponentes de la escala de mindfulness PHLMS (AMP y AC), como era de esperar, se relacionan de manera diferente con la autocompasión. Aun con todo, se detectan demasiadas relaciones cruzadas entre ambas subescalas y las subescalas de la autocompasión (como es el

caso de la correlación de ambas con la subescala mindfulness del cuestionario de autocompasión). Esto nos lleva a poner en duda el carácter bifactorial del constructo, tal y como han defendido Brown y Ryan (2003). La AMP se relaciona positivamente con la autoamabilidad, el autojuicio, la humanidad compartida y el mindfulness, mientras que la AC se relaciona positivamente con la autoamabilidad y el mindfulness y negativamente con el autojuicio, el aislamiento y la sobreidentificación.

Existe una investigación en la que se observó, en estudiantes norteamericanos (N=24), la posible relación entre ambos cuestionarios (PHLMS y SCS) y los resultados fueron contradictorios (Newby, 2014). En este caso, el tamaño reducido de la muestra puede ser un motivo de ello. Nos parece más interesante recoger la literatura relativa a la relación entre el constructo mindfulness y el constructo autocompasión, aunque el constructo mindfulness no esté medido mediante el PHLMS. En este caso, partiendo de que tanto AMP, como AC, correlacionan positivamente con el cuestionario de mindfulness de una sola escala de 15 ítems MAAS (*Mindful Attention Awareness Scale*), se ha observado que la MAAS correlaciona positivamente con la autoamabilidad, la humanidad compartida y el mindfulness, y negativamente con el autojuicio, el aislamiento y la sobre identificación (García-Campayo y otros, 2014). Como es esperable, especialmente alta es la correlación del MAAS con el subcomponente de mindfulness. Esto nos deriva a deducir que la correlación entre los cuestionarios que miden mindfulness y la autocompasión existe y que en algunas subescalas es alta.

Las inter-correlaciones entre las seis subescalas de la autocompasión han sido las esperadas: las tres funcionales (autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness) correlacionan significativamente y positivamente entre sí y lo hacen significativamente y en dirección negativa con los factores disfuncionales (autojuicio, aislamiento y sobre identificación), que a la vez correlacionan de manera significativa y positiva entre sí. Esto mismo se ha encontrado en muestras norteamericanas (Neff, 2003a) y turcas (Akin, 2009), donde las intercorrelaciones entre varias subescalas también fueron altas.

Las inter-correlaciones entre las subescalas del CEBD también han sido las esperadas. Todas las subescalas correlacionan entre sí en la dirección esperada: AE, DP, DA y FCA correlacionan positivamente y de manera significativa entre sí, mientras que estas cuatro lo hacen de manera negativa con LP. Los autores del cuestionario detectaron esta misma tendencia con muestra docente en las tres subescalas que se han derivado del Inventario de Burnout de Maslach (AE, LP y DP) (Calvete y Villa, 1999). Mientras, también han encontrado correlaciones muy cercanas estudios que analizaban las creencias de autoeficacia del docente. En nuestro estudio, este marcador es medido por las subescalas DA y FCA, con las tres subescalas del Inventario de Burnout de Maslach (Bermejo y Prieto, 2005).

### 9.5.- Conclusiones en relación con los objetivos.

En relación con el objetivo general, se ha medido el nivel de estrés docente en el profesorado de secundaria y se ha analizado el tipo de relación que el mindfulness rasgo y la autocompasión rasgo tienen con esta variable.

En el caso del mindfulness, de los datos empíricos se infiere que no existe relación entre la capacidad para atender al momento presente en el profesorado y su vulnerabilidad al estrés docente. Sin embargo, en el caso de la aceptación, parece que existe una tendencia a que los docentes que poseen una menor aceptación de cogniciones y emociones negativas se muestren más vulnerables al estrés docente. En cualquier caso, cabe destacar que esta tendencia no ha resultado estadísticamente significativa. No obstante, al segmentar la muestra en base al sexo de los docentes, la tendencia es significativa en los hombres, apreciándose relación negativa entre la aceptación y el estrés docente. Este fenómeno no se daba en las mujeres, no siendo estadísticamente significativa la relación entre ambas variables.

En el caso de la autocompasión, se ha observado que los profesores que ante las adversidades actúan con amabilidad hacia sí mismos, con humanidad compartida y con una actitud *mindful*, son menos vulnerables al estrés docente que quienes lo hacen con exceso de juicio hacia sí mismo, aislándose y sobreidentificándose con los pensamientos y emociones negativas. Esto sucede con la gran mayoría de los componentes de la autocompasión, por ello, se deduce que sí existe una relación entre la autocompasión y el estrés docente. De hecho, los análisis de regresión han



detectado que de todas las variables estudiadas, dos de los componentes de la autocompasión (el mindfulness y el aislamiento) son los que mejor predicen el estrés docente.

En lo que respecta a los objetivos específicos relativos a la posible relación entre el sexo, la edad y el tipo de centro con el estrés docente, las consideraciones son dispares.

No se han encontrado diferencias significativas en el nivel de estrés docente entre profesores y profesoras, si bien la media es un punto más alta en las profesoras. Tampoco se han encontrado diferencias a nivel de sexo en ninguno de los cinco componentes del cuestionario de estrés docente.

Con la edad, sucede algo similar. No se han encontrado diferencias en el estrés docente al comparar docentes jóvenes (menores de 36 años) y docentes mayores (36 años o mayores), aunque en este caso, los subcomponentes del estrés docente sí ofrecen alguna pista en las posibles diferencias relativas a la edad. Así, según estos resultados, los docentes de más edad muestran mayores índices de agotamiento emocional, mientras que los jóvenes muestran mayores índices de logro personal y dificultades en los alumnos.

Respecto al tipo de centro, este estudio nos muestra que los docentes de secundaria de centro públicos presentan unos mayores índices de estrés docente que los que trabajan en centros concertados. Destaca el mayor logro personal o sensación de autorrealización en el trabajo, el menor índice de

dificultades en el alumnado y el menor índice de falta de control sobre los alumnos que se da en los centros concertados estudiados, en comparación con los públicos.

Los cuestionarios han demostrado validez y consistencia interna. Si bien de cara a futuras investigaciones habría que mejorar, o eliminar, algunos de los subcomponentes del CEBP y del PHLMS por sus problemas de fiabilidad (es el caso de la subescala de despersonalización del CEBP) o por sus problemas de validez (por ejemplo, el caso del componente de la atención al momento presente del PHLMS). Es de reseñar que en el momento en que se llevó a cabo la recogida de datos aún no existían validaciones de cuestionarios de mindfulness con muestra española susceptibles de medir lo propuesto en los objetivos de este estudio, en la actualidad, es probable que el autor de este estudio se decantara por el cuestionario FFMQ, en su validación española (Cebolla y otros, 2012), para medir los niveles de mindfulness rasgo en los docentes. El FFMQ posee unas mejores propiedades psicométricas que el PHLMS y, actualmente, es una de las escalas más completas y más utilizadas en investigación para la medición de mindfulness, aunque no hay que olvidar que en los últimos años existe un debate incipiente al respecto del modelo de cinco factores que se propone en el cuestionario estadounidense original (Aguado y otros, 2015).

Respecto a la medición del estrés docente, como ya se ha explicado, el pragmatismo y la posibilidad de conseguir una batería de cuestionarios optimizando el número de ítems fue una de las razones de peso para la

elección del CEBP. Se necesitaba un cuestionario con un número de ítems reducido para no sobrecargar a un colectivo (los docentes de secundaria) especialmente sobrecargado con la realización de encuestas y cuestionarios de diversa índole en su trabajo diario. No obstante, el autor era consciente de que las propiedades psicométricas del cuestionario ED-6 (Gutiérrez-Santander, Morán-Suarez y Sanz-Vázquez, 2005) para la medición del estrés docente eran mejores que las del cuestionario que se ha utilizado en este estudio (CEBP). Sin embargo, los 77 ítems que componen el ED-6 resultaban excesivos. Por ello, se optó por el CEBP. En base a los resultados obtenidos, parece que cuando se investiga con el CEBP queda justificada la utilización de la puntuación total o sumatorio, mientras que hay algunos subcomponentes (p. ej. despersonalización) que resultan más problemáticos a la hora de su utilización.

El cuestionario de autocompasión ha obtenido una fiabilidad y validez aceptable y parece una herramienta susceptible de ser utilizada en investigaciones tanto correlacionales, como experimentales, en el ámbito del estrés docente.

## **9.6.- Propuestas para la investigación futura.**

Más allá de las propuestas de mejora que surgen de las limitaciones descritas en el apartado 6.5, en éste se plantean cuestiones relativas a las líneas de investigación y/o de intervención que se pueden llevar a cabo en base a las conclusiones obtenidas en el presente estudio.

Los datos de esta investigación ponen de manifiesto que la autocompasión y el mindfulness explican, en una pequeña parte, el fenómeno del estrés docente. A la vez, se detecta la clara necesidad de un mayor número de estudios al respecto, con el objetivo de aclarar con más exactitud cual es la relación entre el mindfulness rasgo, la autocompasión rasgo y el estrés docente. Esto puede proporcionarnos un mejor conocimiento de los procesos bio-psico-sociales que se dan en los sujetos especialmente vulnerables al estrés surgido en la profesión docente.

Otro factor a tener en cuenta, de cara al futuro, son las diferentes necesidades que pueden poseer los profesores jóvenes y los mayores en relación al estrés docente. Los datos obtenidos nos hacen ver la conveniencia de plantear intervenciones de reducción de estrés docente en el profesorado mayor de 36 años más centradas en aspectos motivacionales (debido a un índice más alto en el agotamiento emocional), mientras que el profesorado menor de 36 años puede necesitar intervenciones de reducción de estrés docente más centradas en la gestión del aula y la atención a la diversidad (debido al índice más alto en las dificultades en el alumnado).

En una línea parecida, de los datos obtenidos, se deduce que haría falta un acercamiento diferencial a los centros públicos y a los concertados en lo que al estrés docente hace referencia. En principio, los docentes de centros públicos estarían más necesitados que los docentes de centros concertados a la hora de recibir un programa de reducción de estrés docente. Pueden ser especialmente positivas, para el profesorado de los centros públicos, las intervenciones que supongan el aumento de la identidad grupal y comunitaria, ya que las diferencias en este aspecto (humanidad compartida y aislamiento) indican que, ante las adversidades, los docentes de los centros educativos concertados se sienten más apoyados y conectados y menos aislados que los docentes de los centros educativos públicos.

Por último, según lo recogido en los análisis, puede ser interesante introducir programas de intervención basados en mindfulness y autocompasión en el ámbito de la promoción del bienestar docente y de la prevención del estrés docente, con el objetivo de empoderar y generar resiliencia en el profesorado ante los retos de esta profesión. Se ha visto que tanto el mindfulness como la compasión son dos rasgos con posibilidad de entrenar y, por ende, aumentar, mediante diferentes prácticas meditativas integradas en programas de intervención (Cebolla, 2014). Por ello, y partiendo de investigaciones como la presente, éste parece un buen momento histórico para comenzar a diseñar programas de intervención eficaces y rigurosos basados en mindfulness y autocompasión, que se adapten a los profesionales de la Educación Secundaria en el contexto educativo vasco y estatal.



## 10.- Bibliografía.

- Abraham, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.
- Aguado J, Luciano JV, Cebolla A, Serrano-Blanco A, Soler J, García-Campayo J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Front Psychol.*, 6, 404
- Akin, A. (2009). Self-compassion and submissive behavior. *Education and Science*, 34, 138-147.
- Akin, U. (2014). Self-Compassion as a Predictor of Proactivity. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1).
- Aldrete, M, Preciado, M., Franco, S. ,Pérez, J., y Aranda, C. (2008). Factores Psicosociales Laborales y Síndrome de Burnout. Diferencias entre Hombres y Mujeres Docentes de Secundaria , Zona Metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*,30,138-142.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H., Girolamo, R., Graaf, K., Demyttenaere, I., Gasquet, J.M., Haro, S.J., Katz, R.C., Kessler, V., Kovess, J.P., Lépine, J., Ormel, G., Polidori, L.J., Russo, G., Vilagut, J., Almansa, S., Arbabzadeh-Bouchez, J., Autonell, M., Bernal, M.A., Buist-Bouwman, M., Codony, A., Domingo-Salvany, M., Ferrer, S.S., Joo, M., MartínezAlonso, H., Matschinger, F., Mazzi, Z., Morgan, P., Morosini, C., Palacín, B., Romera, N., Taub, W.A. y Vollebergh, W.A.M. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (Suppl. 420), 21–27.
- Alvear, D. (2009). *Psicología del desierto. Aproximación psico-personológica al movimiento subcultural de los Padres del desierto*. Madrid: Ediciones Mandala.
- Alvear, D., y Vega, A. (2009) La paradoja docente: malestar, consumo de psicofármacos en el profesorado y compromiso educativo ante las drogas. Manuscrito no publicado.
- Alvear, D. (2014). Mindfulness y Psicología Positiva. En Cebolla A., García-Campayo, J. y De Marzo, M. (eds.) *Mindfulness y ciencia*. Madrid: Alianza.
- Alvear, D. (2015). *Mindfulness en positivo: la ciencia de la atención plena y la psicología positiva en el camino del bienestar*. Lleida: Milenio.
- Ashar, Y. K., Andrews-Hanna, J. R., Dimidjian, S., y Wager, T. D. (2014) Towards a neuroscience of compassion: A brain systems-based model and research agenda. En: Greene, J. (Ed.), *Positive Neuroscience Handbook*. Oxford University Press.

- Baer, R.A., Smith, G.T., y Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer R, Smith GT, Lykins E, Button D, Krietemeyer J, Sauer S., et al. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 329-342.
- Barnard, L. K., y Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review Of General Psychology*, 15 (4), 289–303.
- Beltrán, M. y Alvear, D. (2014). La Experiencia del Momento Presente en la Psicoterapia Integradora Humanista (PIH) y en la Psicoterapia Basada en el Mindfulness (PBM). *Revista de Psicoterapia*, 97.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (232), 493-510.
- Bimbela, J.L., y Navarro, V. (2007). *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación*. Granada. EASP.
- Bishop, S.R. (2002). What do we really know about Mindfulness-Based Stress Reduction?. *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 35-43.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla
- Black D. S. (2013). Mindfulness Research Guide. Recuperado el 11 de Diciembre de 2014 de <http://www.mindfulexperience.org>
- Boellinghaus, I. A., Jones, F. W. y Hutton, J. (2014) The role of mindfulness and loving-kindness meditation in cultivating self-compassion and other-focused concern in health care professionals. *Mindfulness*, 5, 129–138.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M.G. y Riding, R.J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 355-373.



- Brock, B. L. y Grady, M. L. (2000): *Rekindling the Flame: Principals Combating Teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Brown K.W., y Ryan, R.R.(2003) The benefits of being present: Mindfulness and its role in Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Buchheld, N., Grossman, P., y Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 11-34.
- Buendía, J. (2003). *Riesgos psicosociales en la universidad. El síndrome de "burnout" y el "mobbing"*. Madrid: Fraternidad Muprespa.
- Calvete, E. y Villa, A (1997). *Proyecto Deusto 14-16: Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Calvete, E. y Villa, A. (1999) Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas, *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- Cardaciotto, L.A. (2005). *Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance*. Tesis Doctoral no publicada presentada en la Universidad de Drexel.
- Cardaciotto L., Herbert J.D., Forman E.M., Moitra E., y Farrow V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*.15, 204-23.
- Cebolla A., García-Palacios A., Soler J., Guillen V., Baños R.M., y Botella C. (2012) Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Eur J Psych Asses.*, 26, 118-26.
- Cebolla, A. y Miró, M. (2008) Efectos de la Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena: una aproximación cualitativa. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 257-268.
- Cebolla, A. (2014). ¿Por qué y para qué sirve practicar mindfulness? Mecanismos de acción y eficacia. En Cebolla A., García-Campayo, J. y De Marzo, M. (eds.) *Mindfulness y ciencia*. Madrid: Alianza.
- Cifre, I. y Soler, J. (2014). Mindfulness y neuroimagen. El cerebro de las personas que practican. En Cebolla, García-Campayo y De Marzo (eds.) *Mindfulness y ciencia*. Madrid: Alianza.
- Condon, P., y Barrett, L.F. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, 13, 817-821.
- Crane R.S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R., Cooper, L., Fennell, M.J.V. (2012), Competence in teaching mindfulness-based courses: concepts, development, and assessment, *Mindfulness*, 3, 76-84.

- Dalai Lama (1995). *The power of compassion*. India: HarperCollins.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Delgado, J.C. (2009) *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Etxeberria, J. (1998). *Estatistika. Teoria eta praktika SPSSWIN erabiliz*. Donostia: Elhuyar.
- Feldman, C. y Kuyken, W. (2011). Compassion in the landscape of suffering. *Contemporary Buddhism*, 12, 143-155.
- Finucane, A. y Mercer, S.W. (2006). An exploratory mixed methods study of the acceptability and effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for patients with active depression and anxiety in primary care. *BMC Psychiatry*, 6 (14), 1-14.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1).
- Franco, C. Mañas, I. y Justo, E. (2009) Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Educación inclusiva*, 2 (3), 11-33.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de 'burnout' y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness), *Revista complutense de educación*, 21, 271-288.
- Franco, C. y Mañas, I. (2010) Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en meditación. *En prensa*.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E. Gallego, J. (2010) Reducción del malestar psicológico en docentes mediante un programa de entrenamiento en mindfulness. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 655-666.
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L. y Demarzo, M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12 (4).

- Gilbert, P. y Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-379.
- Gilbert, P. (2010). *Compasión Focused Therapy*. London: Routledge
- Gilbert, P. y Choden. (2013). *Mindful Compassion*. London: Constable Robinson
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gmelch, W.H., Wilke, P.K. y Lovrich, N.P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-Analytic results from a nacional study. *Research in Higher Education*, 24, 3, 266-286.
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136, 351–374.
- Golg, Y. y Roth, R. (1993). *Teachers managing stress preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- González J. y Lobato, J. (1988). El malestar de los enseñantes, problemas de salud en el País Vasco, En: Villa, A. (Coed.) *Perspectivas y problemas de la función docente. 11 Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Ed. Narcea.
- Grossman, P. (2013). Kindness and Compassion as Integral to Mindfulness – Experiencing the Knowable in a Special Way. En Singer, T. y Bolz, M. (Eds.). *Compassion: Bridging Practice and Science*. Munich: Max Planck Society.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. y Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*, 11(1), 47-61.
- Guerrero, E. (1998) Un estudio sobre el absentismo laboral: análisis descriptivo, las bajas laborales docentes. *Campo abierto*, 15, 41-54.
- Heus, P., y Diekstra, R.F.W. (1999) Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with others social professions on work stress and burnout symptom. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.
- Hofmann S. G., Grossman, P., y Hinton, D. E. (2011) Loving-kindness and compassion meditation: potential for psychological interventions. *Clin Psychol Rev*, 31, 1126-32.

- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control beliefs about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37, 711-720
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, Publicado online. doi:10.1007/s12671-014-0312-4
- Kabat-Zinn J. (1990) *Full Catastrophe Living*. New york: Delta.
- Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a Gestalt two-chair intervention*. Tesis doctoral no publicada. University of Texas at Austin, TX, USA.
- Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., White, K., Taylor, R.S., Byford, S., Evans, A., Radford, S., Teasdale, J.D., Dalgleish, T., y otros. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work?. *Behav Res Ther*, 48(11), 1105-1112.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Langer, E. (1992). Matters of the mind: mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1, 289-305.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Santillana.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Linehan, M.M. (1993) *Cognitive-Behavioural Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Lau, M., Bishop, S., Segal, Z., Buis, T., Anderson, N., Carlson, L. y otros. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: development and validation. *Journal Of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts, A. A., y Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 1 (3), 17-26.
- Lukas, J.F. (1998). *Análisis de ítems y de tests con ITEMAN*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Malik, J.L., Mueller, R.O. y Meinke, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.
- Malinowski P. (2013). Flourishing through meditation and mindfulness, En David S., Boniwell I. y Conley Ayers A. (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness*, (Oxford: Oxford University Press; ).
- Markez I, Póo M, Romo N, Meneses C, Gil E, Vega A. (2004). Mujeres y psicofármacos: la investigación en atención primaria. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 91, 37-61.
- Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 396-384.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mason, O., y Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British Journal of Medical Psychology*, 74, 197-212.
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Ediuoc.
- Medrano, C. y Aierbe (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-67.
- Miró, M. (2006) La Atención Plena (Mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 66/67, 31-76.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., y Chen, Y. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students well-being. *Motivation and Emotion*, 33, 88-97.

- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102.
- Neff, K. D. y Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50.
- Neff, K. D., Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176.
- Newby, K. (2014). *The Effects of Yoga with Meditation (YWM) on Self-Criticism, Self-Compassion, and Mindfulness*. PCOM Psychology Dissertations. Paper 296.
- Niemiec, R. M., Rashid, T., y Spinella, M. (2012). Strong mindfulness: Integrating mindfulness and character strengths. *Journal of Mental Health Counseling*, 35, 240-253.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259– 282.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., y Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161
- Otero-López, J.M. (dir.), Santiago, M.J. y otros. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Padilla, M. (29 de abril del 2003). El 10 % de los profesores consume tranquilizantes. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2003/04/29/salud/1051567201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/04/29/salud/1051567201_850215.html)
- Pérez, M. (2007). La activación conductual y la desmedicalización de la depresión. *Papeles del psicólogo*. 28 (2), 97-111.
- Pérez, A., y Botella, L. (2007) Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 66/67, 77-120.
- Post, S. G. (2002). The tradition of agape. En S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, y W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love: Science, philosophy, and religion in dialogue*. New York, NY: Oxford University Press.
- Quezada-Berumen, L., Gonzalez-Ramirez, M., Cebolla, A., Soler, J., y García-Campayo, J. (2014). Conciencia corporal y mindfulness: Validación de la versión española de la escala de conexión corporal (SBC). *Actas Esp Psiquiatr*, 42(2), 57-67

- Rabadá, I., y Artazcoz, L. (2002). Identificación de los factores de riesgo laboral en docentes: un estudio Delphi. *Arch. Prev. Riesgos Labor.*, 5(2), 53-61.
- Raja, Radhi. (1998). "Role of Anapana Meditation On the Emotions of Adolescent Boys." *Bombay Psychologist*. 15 (182), 21-27.
- Rodríguez, F., Alvear, D. y Arrebola, A. (2009). Una investigación sobre los efectos de la Atención Plena en la Bioelectricidad Cerebral y el Malestar Psicológico. En Torrent, R. (Ed.) *Evolución Integral*, Barcelona: Kairós.
- Rodríguez, F., Alvear, D., Arrebola, A. y Hasting (2014). Construction of reality or dependent origination? From scientific psychotherapy to responsible attention. *Contemporary Buddhism*. 15 (2), 216-243.
- Rubio, J.C. (2003). *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura.
- Schoeberlein, D. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness*. Somerville: Wisdom.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Shapiro, S., Warren, K., Astin, J. (2008) Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research. [<http://www.contemplativemind.org/programs/academic/MedandHigherEd.pdf>] (consultado el 20/2/2010).
- SIIS Centro de Documentación y Estudios. Dirección de Drogodependencias del Gobierno Vasco. (2008). *Euskadi y Drogas 2008*.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia.*, 66/67, 5-30.
- Simón, V. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En Cebolla, García-Campayo y DeMarzo (Eds). *Mindfulness y Ciencia*. Madrid: Alianza.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self And Identity*, 13(2), 128-145.

- Smith, A. Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S., y Fuller, S. (2012). *Mindful Schools Program Evaluation*. University of California at Davis: Center for Education and Evaluation Services.
- Soysa, C. K., y Wilcomb, C. J. (2013). Mindfulness, Self-compassion, Self-efficacy, and Gender as Predictors of Depression, Anxiety, Stress, and Well-being. *Mindfulness*, 1-10.
- Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Cebolla, A., Portella, M. J., Trujols, J., et al. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la Philadelphia Mindfulness Scale. *Rev Psiquiatría Salud Ment*, 7(4), 157–165.
- Travers, C.T. y Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Vicente M.P., Macías, D., de la Fuente, C., González, D., Montero, D. y Catalá- López, F. (2013) Evolución del uso de medicamentos ansiolíticos e hipnóticos en España durante el periodo 2000-2011. *Rev Esp Salud Pública.*, 87(3), 247-5.
- Welp, L. R., y Brown, C. M. (2014). Self-compassion, empathy, and helping intentions. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 54-65.
- Whitehead, J.T. (1986). Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice*, 14, 25-35.
- Williams, J.C. y Zylowska, L. (2008). Mindfulness Bibliography. [<http://marc.ucla.edu/body.cfm?id=38&oTopID=38>] (consultado el 13/02/2010).
- Williams, J.M.G (2010) Mindfulness and Psychological Process. *Emotion*, 10, 1-17
- Wolpov, R., Johnson, M. M., Hertel, R., y Kincaid, S.O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Olympia, WA: Washington Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) Compassionate Schools.
- Woo Kyeong, L. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54(8), 899-902
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5, 179-188.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C. y Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity.*, 14(5), 499-520.



Ying, Y. (2009). Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students. *Journal of Social Work Education*, 45, 309-323.

Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992) *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



## **11.- Anexos**

## 11.1.- Anexo 1.

**Tabla 2-41. Tabla de correlación. Índices de correlación de Pearson entre los cuestionarios de mindfulness (PHLMS), autocompasión (SCS) y estrés docente (CEBP) y las respectivas subescalas.**

		Correlaciones														
		PHLAW	PHLAC	SCSK	SCSJ	SCCH	SCIS	SCMF	SCOI	SCTOT	EDAE	EDLP	EDDP	EDDA	EDFCA	CEBDTOT
PHLAW	Correlación de Pearson	1														
	Sig. (bilateral)															
	N	270														
PHLAC	Correlación de Pearson		1													
	Sig. (bilateral)															
	N	265	275													
SCSK	Correlación de Pearson			1												
	Sig. (bilateral)															
	N	267	273	278												
SCSJ	Correlación de Pearson				1											
	Sig. (bilateral)															
	N	263	268	273	275											
SCCH	Correlación de Pearson					1										
	Sig. (bilateral)															
	N	264	270	274	271	276										
SCIS	Correlación de Pearson						1									
	Sig. (bilateral)															
	N	265	271	275	272	273	276									
SCMF	Correlación de Pearson							1								
	Sig. (bilateral)															
	N	264	270	275	271	272	272	276								
SCOI	Correlación de Pearson								1							
	Sig. (bilateral)															
	N	265	271	275	273	274	274	277	274							
SCTOT	Correlación de Pearson									1						
	Sig. (bilateral)															
	N	254	261	265	265	265	265	265	265	265						
EDAE	Correlación de Pearson										1					
	Sig. (bilateral)															
	N	266	271	275	272	272	273	272	273	263	277					
EDLP	Correlación de Pearson											1				
	Sig. (bilateral)															
	N	264	269	271	268	268	269	268	269	259	273	273				
EDDP	Correlación de Pearson												1			
	Sig. (bilateral)															
	N	264	270	274	270	270	271	271	271	262	275	271	275			
EDDA	Correlación de Pearson													1		
	Sig. (bilateral)															
	N	261	267	270	267	267	268	267	268	258	272	270	270	272		
EDFCA	Correlación de Pearson														1	
	Sig. (bilateral)															
	N	262	268	271	268	268	269	268	269	259	273	270	271	271	273	
CEBDTOT	Correlación de Pearson															1
	Sig. (bilateral)															
	N	258	264	266	262	262	263	263	263	254	267	267	267	267	267	267

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

PHLAW: atención al momento presente; PHLAC: Aceptación; SCSK: Autoamabilidad; SCSJ: Autojuicio; SCCH: Humanidad compartida; SCIS: Aislamiento; SCMF: mindfulness; SCOI: Sobreidentificación; SCTOT: Autocompasión puntuación total; EDAE: Agotamiento emocional; EDLP: Logro personal; EDDP: Despersonalización; EDDA: Dificultades en los alumnos; EDFCA: Falta de control sobre los alumnos; CEBDTOT: Estrés docente puntuación total.

## **11.2.- Anexo 2.**

**Cuestionarios utilizados en la presente investigación en euskara y castellano: Datos de contexto, PHLMS, SCS y CEBP.**

**CUESTIONARIOS PARA DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**  
**BIGARREN HEZKUNTZAKO IRAKASLEEI ZUZENDUTZAKO GALDEKETA.**

<p>Estimado docente, los que siguen a continuación son cuatro cuestionarios destinados a reflejar la realidad socio-laboral del profesorado en la Educación Secundaria. El autor le agradece sinceramente su disposición mostrada a la hora de rellenar los cuestionarios y desea que los datos obtenidos sean en beneficio de la educación. Los datos obtenidos serán gestionados desde el más absoluto anonimato.</p>	<p><i>Irakasle agurgarria, jarraian azalduko diren lau galdeketek, Bigarren Hezkuntzan irakaslegoa bizitzen duen lan errealitatea isladatu nahi dute. Egileak benetan eskertzen ditu jarraian datozen galdeketak betetzeko erakutsitako gogoia eta espero du lortutako datuak hezkuntzaren hobekuntza lortzeko baliagarriak izando direla. Datuak era anonimoz kudeatuko dira.</i></p>
---	--

**DATOS DE CONTEXTO.**

**TESTUINGURUKO DATUAK.**

Sexo / Sexua:      Hombre/ Gizonezkoa      Mujer/Emakumezkoa.

Edad / Adina: \_\_\_\_\_.

Años en la docencia / Urteak irakaskuntzan: \_\_\_\_\_.

Asignaturas que imparte / Irakasten dituen ikasgaiak: \_\_\_\_\_.

Titulación universitaria / Unibertsitate titulazioa: \_\_\_\_\_.

Soy tutor/ Tutorea al naiz.:      Sí / Bai      No / Ez.

Curso(s) en que imparto asignaturas / Ikasgaiak irakasten ditudan kurtsua(k):

1º ESO/DBH    2º ESO/DBH    3º ESO/DBH    4º ESO/DBH    1º  
 BACHILLER/BATXILERGOA    2º BACHILLER/BATXILERGOA.  
 OTROS (especificar)/ BESTELAKOAK (azaldu): \_\_\_\_\_.

Situación contractual/ Lan egoera:

En Educación pública/Hezkuntza publikoan:

Funcionario/ Funtzionarioa.

Interino/ Bitartekoa.

Otras situaciones (especificar)/ bestelako egoerak (azaldu): \_\_\_\_\_.

En Educación privada-concertada/ Hezkuntza pribatuan-hitzartuan:

Contrato laboral permanente/ Lan kontratu iraunkorra.

Contrato temporal/aldi baterako kontratua.

Sustitución/Ordezkapena.

**CUESTIONARIO 1. GALDEKETA.****PHLMS**

<p>Instrucciones: Por favor indique con que frecuencia experimentó cada una de las siguientes afirmaciones durante la <u>semana pasada</u>. (Ponga el número que crea aplicable en su caso en la raya que está a la izquierda de cada frase).</p>	<p><i>Argibideak: mesedez, azaldu zenbat aldiz sentitu duzun ondoko baieztapen bakoitza joan den astean. (zeure kasuan aproposa den zenbakia idatzi esaldi bakoitzaren ezkerrean aurkitzen duzun marraren gainean).</i></p>
<p>1- <b>Nunca.</b> 2- <b>Raramente.</b> 3- <b>A veces.</b> 4- <b>A menudo.</b> 5- <b>Muy a menudo.</b></p>	<p>1- <b>Inoiz ez.</b> 2- <b>Gutxitan.</b> 3- <b>Batzuetan.</b> 4- <b>Maiz.</b> 5- <b>Oso maiz.</b></p>

- \_\_\_ 1. Tomo conciencia de los pensamientos que pasan por mi mente.  
*Jabetu egiten naiz zer pentsamendu etortzen zaizkidan gogora.*
- \_\_\_ 2. Cuando siento emociones desagradables trato de distraerme.  
*Emozio desatseginak sentitzen ditudanean, entretenitzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_ 3. Cuando hablo con otras personas, me doy cuenta de sus expresiones faciales y corporales.  
*Beste batzuekin hitz egiten ari naizenean, haien aurpegieraz eta gorputz-adierazpenaz jabetzen naiz.*
- \_\_\_ 4. Hay aspectos de mí mismo/a que no quiero pensar sobre ellos.  
*Ez dut pentsatu ere egin nahi nire buruaren ezaugarri jakin batzuetan.*
- \_\_\_ 5. Cuando me ducho, soy consciente de cómo el agua se desliza por mi cuerpo.  
*Dutxatzen naizenean, ura gorputzean behera jaisten sentitzen dut.*
- \_\_\_ 6. Trato de estar ocupado/a para evitar que aparezcan pensamientos o sentimientos.  
*Lanpetuta egoten saiatzen naiz, hainbat burutazio eta sentimendu gogora etor ez dakizkidan.*
- \_\_\_ 7. Cuando estoy asustado, me doy cuenta de lo que está pasando dentro de mi cuerpo.  
*Izututa nagoenean, nire gorputzaren barnean gertatzen denaz nabaritzen dut.*
- \_\_\_ 8. Me gustaría poder controlar mis emociones con mayor facilidad.  
*Emozioak errazago kontrolatzea gustatuko litzaidake.*
- \_\_\_ 9. Cuando salgo a la calle, soy consciente de los olores o de cómo siento el aire en mi cara.  
*Kalera ateratzen naizenean, usainez edo aurpegian jotzen didan haizeaz jabetzen naiz.*
- \_\_\_ 10. Me digo a mí mismo que no debería tener ciertos pensamientos.  
*Nire buruari esaten diot ez nituzkeela izan beharko burutazio jakin batzuk.*
- \_\_\_ 11. Cuando alguien me pregunta cómo me siento, puedo identificar mis emociones con facilidad.

*Norbaitek galdetzen didanean zer moduz sentitzen naizen, erraz identifika ditzaket emozioak.*

- \_\_\_ 12. Hay cosas de las que trato no pensar.  
*Gauza jakin batzuetan ez pentsatzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_ 13. Soy consciente de los pensamientos que tengo cuando me cambia el estado de ánimo.  
*Jabetu egiten naiz zein pentsamendu ditudan gogo-aldarteak aldatzen zaidanean.*
- \_\_\_ 14. Me digo a mí mismo que no debería sentirme triste.  
*Nire buruari esaten diot ez nukeela sentitu beharko triste.*
- \_\_\_ 15. Me doy cuenta de los cambios dentro de mi cuerpo, como mi corazón latiendo más rápido o mis músculos tensándose.  
*Gorputzean gertatzen zaizkidan aldaketak nabaritzen ditut, hala nola bihotzak azkarrago egitea taupadak edo muskulua tenk jartzea.*
- \_\_\_ 16. Si hay algo en lo que no quiero pensar, intentaré hacer diferentes cosas para echarlo de mi mente.  
*Zerbaitetan pentsatu nahi ez badut, hamaika gauza egiten dut gaia burutik kentzeko.*
- \_\_\_ 17. Cada vez que mis emociones cambian, soy consciente de ello inmediatamente.  
*Sentitzen dudana aldatzen den bakoitzean, berehala jabetzen naiz nire sentimenduez.*
- \_\_\_ 18. Intento poner mis problemas fuera de la mente.  
*Arazoak burutik kentzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_ 19. Al hablar con otras personas, soy consciente de las emociones que estoy experimentando.  
*Beste batzuekin hitz egiten ari naizenean, jabetu egiten naiz zer emozio sentitzen ari naizen.*
- \_\_\_ 20. Cuando tengo un mal recuerdo, trato de distraerme para que se vaya.  
*Oroitzapen txarren bat dudanean, entretenitzen saiatzen naiz, hura uxatzeko.*



**Cuestionario 2. Galdeketa.****SCS**

<b>CÓMO SUELO ACTUAR CONMIGO MISMO/A EN MOMENTOS DIFÍCILES</b>					<b>NOLA JOKATU OHI DUT NIRE BURUAREKIN ESTUALDIETAN?</b>				
Por favor, antes de responder, lea atentamente las siguientes afirmaciones. A la izquierda de cada ítem, indique con qué frecuencia actúa en la forma señalada, empleando la siguiente escala:					<i>Erantzun aurretik, irakurri esaldi bakoitza arretaz, mesedez. Ondoren, item bakoitzaren ezkerreko aldean, adierazi zenbatetan jokutzen duzun dagokion esaldiak dioen bezala, ondoko eskala erabiliz:</i>				
<b>Casi nunca</b>				<b>Casi siempre</b>	<b>ia inoiz ez</b>				<b>ia beti</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

- \_\_\_\_\_ 1. Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.  
*Nire akatsak eta gaitasunik eza gaitzesten ditut, eta kritikoa naiz haiekin.*
- \_\_\_\_\_ 2. Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que va mal.  
*Triste nagoenean, obsesionatzeko eta oker dagoen guztiarekin itsutzeko joera izaten dut.*
- \_\_\_\_\_ 3. Cuando las cosas me van mal, veo las dificultades como una parte de la vida por la que todos pasamos.  
*Gauzak oker doazkidanean, zailtasunak bizitzaren parte bat direla eta denok pasatzen ditugula pentsatzen dut.*
- \_\_\_\_\_ 4. Pensar en mis incapacidades tiende a hacerme sentir más apartado/a y aislado/a del resto del mundo.  
*Nire gaitasunik ezean pentsatzeak mundutik bakartuago sentiarazten nau.*
- \_\_\_\_\_ 5. Cuando estoy emocionalmente dolido/a, trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a.  
*Minduta nagoenean, nire buruarekin amultsu jokutzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 6. Cuando fallo en algo que me importa, me consume la sensación de incapacidad.  
*Garrantzitsua iruditzen zaidan zerbaitetan huts egiten dudanean, gai ez naizela sentitzeak ahitu egiten nau.*
- \_\_\_\_\_ 7. Cuando me siento bajo/a de ánimo y apagado/a, me recuerdo que en el mundo hay mucha más gente que se siente como yo.  
*Triste eta motel nagoenean, nire buruari gogorarazten diot munduan badela jende asko ni bezala sentitzen dena.*
- \_\_\_\_\_ 8. En tiempos verdaderamente difíciles, tiendo a ser duro/a conmigo mismo/a.  
*Estualdi handi batean nagoenean, nire buruarekin zorrotz jokatzeko joera izaten dut.*
- \_\_\_\_\_ 9. Cuando algo me disgusta, trato de mantener mis emociones en equilibrio.  
*Zerbaitek atsekabetzen nauenean, emozioak orekatzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 10. Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.  
*Ezgai sentitzen naizenean nolabait, saiatzen naiz nire buruari gogorarazten jende*

*gehienak izaten duela sentimendu hori.*

- \_\_\_\_\_ 11. Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.  
*Intolerantea eta pazientzia gutxikoa naiz nire nortasunetik gustatzen ez zaidanarekin.*
- \_\_\_\_\_ 12. Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito.  
*Oso egoera zailean nagoenean, behar duen arreta eta samurtasuna ematen diot nire buruari.*
- \_\_\_\_\_ 13. Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo.  
*Triste nagoenean, jende gehiena ni baino zoriontsuago dela sentitzeko joera izaten dut.*
- \_\_\_\_\_ 14. Cuando ocurre algo doloroso, trato de tener una visión equilibrada de la situación.  
*Zerbait samingarria gertatzen denean, egoeraren ikuspegi orekatua izaten saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 15. Trato de ver mis errores como parte de la condición humana.  
*Nire hutsak pertsona izatearen parte direla pentsatzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 16. Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me desanimo.  
*Nire buruarengandik gustatzen ez zaidan zerbait ikusten dudanean, apaldu egiten naiz.*
- \_\_\_\_\_ 17. Cuando fallo en algo que me importa, trato de poner las cosas en perspectiva.  
*Garrantzitsua iruditzen zaidan zerbaitetan huts egiten dudanean, gauzei objektiboki begiratzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 18. Cuando me esfuerzo de verdad, tiendo a pensar que el resto de la gente no está teniendo tantas dificultades.  
*Benetan ahalegintzen naizenean, jendearentzat errazagoa dela sentitzeko joera izaten dut.*
- \_\_\_\_\_ 19. Cuando sufro, soy amable conmigo mismo/a.  
*Sufritzen ari naizenean, atsegin jokutzen dut nire buruarekin.*
- \_\_\_\_\_ 20. Cuando algo me disgusta, me dejo llevar por mis sentimientos.  
*Zerbaitek atsekabetzen nauenean, nire sentimenduetara lerratzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 21. Cuando sufro, puedo resultar un poco cruel hacia mi mismo/a.  
*Sufritzen ari naizenean, pixka bat gogorra izan naiteke nire buruarekin.*
- \_\_\_\_\_ 22. Cuando estoy bajo/ de ánimo, trato de abordar mis sentimientos con curiosidad y apertura.  
*Triste nagoenean, nire sentimenduei jakin-minez eta tolesik gabe heltzen saiatzen naiz.*
- \_\_\_\_\_ 23. Soy tolerante con mis propios defectos e incapacidades.  
*Tolerantea naiz nire akatsekin eta gaitasunik ezarekin.*
- \_\_\_\_\_ 24. Cuando ocurre algo doloroso, tiendo a sacar el incidente de quicio.  
*Zerbait samingarria gertatzen denean, gauzak bere onetik ateratzeko joera izaten dut.*
- \_\_\_\_\_ 25. Cuando fallo en algo que me importa, tiendo a sentirme solo/a en mi fracaso.  
*Garrantzitsua iruditzen zaidan zerbaitetan huts egiten dudanean, porrotean bakarrik*

*nagoela sentitzeko joera izaten dut.*

- \_\_\_\_\_ 26. Trato de ser comprensivo/a y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.  
*Nire nortasunetik gustatzen ez zaidanarekin ulerkorra eta eraman onekoa izaten saiatzen naiz.*

**CUESTIONARIO 3. GALDEKETA.****CEBP.**

<p>A continuación se presenta una serie de opiniones y vivencias referentes al trabajo de los profesores. Indique con que frecuencia ha experimentado cada uno de ellas en los <b>últimos meses</b>.</p>	<p><i>Jarraian irakaskuntzarekin erlazioa duten iritzi eta bizipenen seriea eskeintzen zaizu. Markatu zer nolako frekuentziarekin bizitu duzun esaldi bakoitza <b>azkeneko hilabeteetan</b>.</i></p>
<p>Marque <b>1</b> para indicar que está <b>totalmente en desacuerdo</b>.          Marque <b>2</b> para indicar que está <b>bastante en desacuerdo</b>.          Marque <b>3</b> para indicar que está <b>más bien en desacuerdo</b>.          Marque <b>4</b> para indicar que está <b>más bien de acuerdo</b>.          Marque <b>5</b> para indicar que está <b>bastante de acuerdo</b>.          Marque <b>6</b> para indicar que está <b>totalmente de acuerdo</b>.</p>	<p><i>Markatu 1 azaltzeko <b>erabat desados</b>.          Markatu 2 azaltzeko <b>nahikoa desados</b>.          Markatu 3 azaltzeko <b>zertxobait desados</b>.          Markatu 4 azaltzeko <b>zertxobait ados</b>.          Markatu 5 azaltzeko <b>nahikoa ados</b>.          Markatu 6 azaltzeko <b>erabat ados</b>.</i></p>

- \_\_\_ 1.- Me siento emocionalmente exhausto a causa de mi trabajo.  
*Lana dela eta emozionalki oso nekatua ikusten dut nire burua.*
- \_\_\_ 2.- Me siento desecho al final de la jornada laboral.  
*Laneguna amaitzean oso nekatua sentitzen naiz.*
- \_\_\_ 3.- Siento fatiga cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día de trabajo.  
*Goizetan, jaikitzean eta beste lanegun bati aurre egin behar diodanean nekea sentitzen dut.*
- \_\_\_ 4.- Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.  
*Uste dut ikasle batzuk objektu inpersonalak izango balira bezala tratatzen ditudala.*
- \_\_\_ 5.- Trabajar con gente todo el día es realmente una tensión para mí.  
*Egun osoan zehar jendearekin lana egiteak tentsioa suposatzen du niretzat.*
- \_\_\_ 6.- Abordo de forma muy efectiva los problemas de mis alumnos.  
*Nire ikasleen arazoei era oso eraginkorrean aurre egiten diet.*
- \_\_\_ 7.- Me siento quemado a causa de mi trabajo.  
*Lana dela eta erreminduta sentitzen naiz.*
- \_\_\_ 8.- Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.  
*Nire lanaren bidez beste pertsonen bizitzan eragin positiboa dudala sentitzen dut.*
- \_\_\_ 9.- Me he vuelto más insensible hacia la gente desde que cogí este trabajo.  
*Lan honetan nagoenetik jendearekiko sentigabeagoa bihurtu naiz.*
- \_\_\_ 10.- No me importa nada lo que les suceda a algunos alumnos.  
*Ez zait axola ikasle batzuei gertatzen zaiena.*
- \_\_\_ 11.- Me siento con mucha energía.  
*Nire burua energia askorekin sentitzen dut.*
- \_\_\_ 12.- Me siento frustrado a causa de mi trabajo.  
*Nire lana dela eta frustratua sentitzen naiz.*

- \_\_\_ 13.- Me preocupa que este trabajo me endurezca emocionalmente.  
*Lan honek emozionalki gogortuko nauenaren kezka dut.*
- \_\_\_ 14.- Trabajar directamente con la gente me supone demasiado estrés.  
*Jendearekin era zuzenean lan egiteak gehiegizko estresa suposatzen du niretzat.*
- \_\_\_ 15.- Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis alumnos.  
*Nire ikasleekin atmosfera erlaxatua sortzea erraza egiten zait.*
- \_\_\_ 16.- Me siento muy animado y contento después de trabajar de forma cercana con mis alumnos.  
*Nire ikasleekin gertutasunarekin lan egin eta gero oso animatua eta pozik sentitzen naiz.*
- \_\_\_ 17.- He conseguido muchas cosas valiosas con este trabajo.  
*Lan honen bidez gauza baliogarri asko lortu ditut.*
- \_\_\_ 18.- Siento que estoy al final de mis fuerzas.  
*Nire indarra amaitzen ari dela sentitzen dut.*
- \_\_\_ 19.- Me resulta difícil imponerme a los alumnos cuando adoptan posturas que considero incorrectas.  
*Zaila egiten zait, nire ustez jarrera desegokiak direnen aurrean, ikasleei nire ikuspuntua inposatzea.*
- \_\_\_ 20.- Me he abstenido de disciplinar a algunos alumnos por temor a que pudieran tomar represalias.  
*Ikasle batzuei disziplina ez ezartzeko aukera hartu dut, hauen errepresalien beldur bait naiz.*
- \_\_\_ 21.- Tengo alumnos que hablan continuamente en clase.  
*Gelan momentu oro hitz egiten duten ikasleak ditut.*
- \_\_\_ 22.- Siento que tengo que repetir a mis alumnos las mismas cosas una y otra vez.  
*Nire ikasleei gauza berberak behin eta berriro errepikatu behar ditudala sentitzen dut.*
- \_\_\_ 23.- Siento que los problemas de disciplina de unos cuantos alumnos me quitan mucho tiempo de otros alumnos.  
*Ikasle batzuen disziplina arazoek, beste ikasleei eskeinitako denbora murriztu egiten dutela sentitzen dut.*
- \_\_\_ 24.- Siento que no tengo un control adecuado de mis alumnos.  
*Nire ikasleengan behar den kontrola ez dudala sentitzen dut.*
- \_\_\_ 25.- Creo que mis alumnos no responden de forma adecuada a mis enseñanzas.  
*Nik irakatsitakoari ikasleek ez dutela era aproposan erantzuten uste dut.*

### **11.3.- Anexo 3. Glosario de siglas de las variables del estudio.**

PHLAW o AMP: Atención al momento presente.

PHLAC o AC: Aceptación.

SCSK: Autoamabilidad.

SCSJ: Autojuicio.

SCCH: Humanidad compartida.

SCIS: Aislamiento.

SCMF: mindfulness.

SCOI: Sobreidentificación.

SCTOT: Autocompasión puntuación total.

EDAE: Agotamiento emocional.

EDLP: Logro personal.

EDDP: Despersonalización.

EDDA: Dificultades en los alumnos.

EDFCA: Falta de control sobre los alumnos.

CEBDTOT: Estrés docente puntuación total.







