

# Efectos de una breve intervención virtual de *mindfulness*/autocompasión en docentes universitarios

---

## Effects of a brief virtual intervention on mindfulness/self-compassion in university professors

Danilo Espinoza\*  
Rodrigo Yáñez\*\*  
Nicole Arias\*\*\*

### Resumen

Las universidades necesitan docentes capaces de contrarrestar el estrés. La práctica del *mindfulness*/autocompasión es una intervención que contribuye. Se propuso evaluar los efectos de una intervención breve virtual de *mindfulness*/autocompasión. Se tuvo un enfoque mixto. Participaron diez docentes universitarios, en su mayoría de género femenino. Los datos cualitativos se recolectaron con una entrevista semiestructurada. Los datos cuantitativos se recogieron aplicando escalas de *mindfulness*, autocompasión y *engagement*. Los resultados cualitativos muestran

### Abstract

*Universities need professors capable of countering stress. The practice of mindfulness/self-compassion is a contributing intervention. The objective was to evaluate the effects of a brief virtual mindfulness/self-compassion intervention. A mixed approach was used. Ten postsecondary level professors participated, mostly female. Qualitative data collection was performed through a semi-structured interview. Quantitative data were collected applying mindfulness, self-compassion, and engagement scales. Qualitative results show that teachers show improvement*

\* Departamento Centro de Aprendizaje, Universidad Santo Tomás, Chile. \*\* Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile. \*\*\* Docente, IP-CFT Santo Tomás, Chile. Contacto: [despinoza18@santotomas.cl](mailto:despinoza18@santotomas.cl)

que los docentes manifiestan mejora en su bienestar, en afrontamiento de situaciones estresantes, concentración y en relaciones más positivas. Los resultados cuantitativos corroboraron un incremento en los niveles de *mindfulness* y autocompasión. No hubo cambios en *engagement*. Se discute la necesidad de incentivar intervenciones como la descrita.

**PALABRAS CLAVES**

*Mindfulness*, autocompasión, bienestar, docentes, *engagement*

*in their well-being, in coping with stressful situations, concentration and more positive relationships.*

*The quantitative results show an increase in the levels of mindfulness and self-compassion. There were no changes in engagement. It is a matter of discussion the need to encourage interventions such as the one described.*

**KEYWORDS**

*Mindfulness, self-compassion, well-being, professors, engagement*

**I**nvestigadores argumentan que, para sobrevivir y prosperar en un escenario de cambio continuo como el que se vivió producto la crisis sanitaria de la covid-19, las organizaciones no sólo requieren tener colaboradores menos estresados, sino también serenos, empáticos, compasivos (Salanova *et al.*, 2019), y que además, posean un alto desarrollo de *engagement*, lo que es definido como un estado mental positivo, satisfactorio e involucrado con el trabajo, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Shaufeli *et al.*, 2002). En el caso de los centros educativos, una labor disciplinar compleja, social y emocionalmente exigente necesita que los docentes puedan gestionar el estrés, cultivar su propio bienestar y desarrollar competencias prosociales que les permitan establecer relaciones saludables con los estudiantes y sus pares, y una mayor efectividad en el manejo de la clase (Jenning *et al.*, 2017; Tandler *et al.*, 2019; Taylor *et al.*, 2016). Una de las estrategias que está en desarrollo y que favorece la consecución de estos resultados son las intervenciones basadas en *mindfulness* (IBM) (Braun *et al.*, 2020; Brito y Corthorn, 2018). Íntimamente vinculado a lo anterior, es integrar prácticas de autocompasión para que logren

reconocer, aceptar y canalizar adecuadamente el sufrimiento que experimentan en el ambiente laboral (Jennings *et al.*, 2022).

### *Conceptualización del mindfulness y autocompasión*

Según Kabat-Zinn (2013), *mindfulness* es conciencia, que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida, deliberada y sin juzgar al momento presente. Esta conciencia puede ser adoptada y, en consecuencia, aporta calidad a la forma en que se atienden los propios pensamientos, acciones y estados emocionales (Mellor *et al.*, 2016).

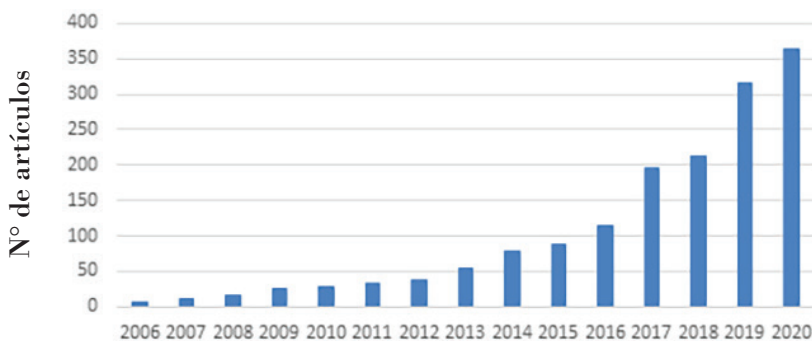
Un elemento relevante que debe estar estrechamente vinculado a la práctica del *mindfulness* es la práctica de la autocompasión, definida como una estrategia de regulación emocional efectiva, en la que los sentimientos dolorosos o angustiantes no se evitan, sino que se mantienen conscientes con amabilidad, comprensión y un sentido de humanidad compartida (Tandler *et al.*, 2019). Sentir agobio es un aspecto inevitable; sin embargo, la práctica de autocompasión es una respuesta positiva a dichas experiencias negativas (Dodson & Heng, 2022). Es necesario integrar la autocompasión desde el principio en la enseñanza del *mindfulness*, ya que no es complementario, sino una parte esencial del proceso meditativo (Cebolla *et al.*, 2017). Estas intervenciones demuestran mejorías en aspectos físicos y psicológicos de las personas (Campos *et al.*, 2016; Rosenkranz *et al.*, 2019), transformándose en un fuerte campo de desarrollo del conocimiento en distintas áreas, tales como salud pública, educación y desarrollo organizacional (Coo y Salanova, 2018).

### *Intervenciones en mindfulness y autocompasión (IMAC) en el contexto organizacional y educacional*

Las investigaciones sobre los efectos de las IMAC en el ámbito de las organizaciones son escasas en comparación con otras áreas (Dodson y Heng, 2022; Giolean *et al.*, 2020), más aún en contextos de profesores (Braun *et al.*, 2020; Klingbeil y Renshaw, 2018; Tandler

*et al.*, 2019). Los primeros estudios son promisorios, y muestran múltiples efectos positivos; un reciente metanálisis evidencia que intervenir con prácticas de *mindfulness* reduce el estrés laboral, la ansiedad, y favorece el bienestar. Por otra parte, intervenciones de autocompasión en organizaciones muestran efectos positivos en indicadores de satisfacción laboral y buen desempeño (Dodson y Heng, 2022). Otras investigaciones muestran que aumenta la empatía en los colaboradores; son afectuosos y comprensivos al momento de interactuar con terceros en contextos laborales (Luberto *et al.*, 2018); por consiguiente, incrementa el *engagement*, el bienestar subjetivo e incluso el desempeño (Coo y Salanova, 2018; Giolean *et al.*, 2020; Lomas *et al.*, 2017). De especial importancia en estas intervenciones son los efectos en el *engagement*, pues se constatan consecuencias positivas a nivel individual, de equipo y organizacional (Salanova *et al.*, 2019). Si bien existen investigaciones que han encontrado relación entre *mindfulness* y *engagement*, hay resultados que muestran que la relación es más compleja de lo esperado, dado que puede influir el nivel de *mindfulness* del equipo de trabajo (Liu *et al.*, 2020). Esto lleva a la necesidad de realizar más investigación, considerando especialmente el contexto chileno.

Específicamente en el contexto educacional, se advierte un alto interés por incorporar las IMAC (Klingbeil y Renshaw, 2018). Una búsqueda bibliográfica realizada en la *Web of Science*, revela un total de 1 595 trabajos que tienen como tema el *mindfulness* y educación entre 2006-2020. En la figura 1, se grafica la evolución que ha tenido, lo cual permite observar un notorio progreso ascendente.

**Figura 1. Evolución de trabajos científicos sobre *mindfulness* y educación**

fuelle: *Web of Science* (01 de febrero de 2022)

Intervenir en un contexto educativo es clave, especialmente con el profesorado: Según *Jenning et al.* (2017) competencias socioemocionales y el bienestar de éste contribuyen a que exista una relación profesor-estudiante saludable, una mayor efectividad en el manejo de la clase y una implementación efectiva de un aprendizaje socioemocional y académica en los estudiantes. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades, *Brito y Corthorn* (2018) señalan que las prácticas contemplativas favorecen el cultivo de hábitos mentales y emocionales que ayudarían a estar mejor preparado ante las demandas propias de su rol. Además, investigaciones evidencian que logran potenciar el lado luminoso de las personas que se dedican a la docencia; mejora la calidad de la interacción profesor-alumno observada en aula (*Flook et al.*, 2013), aumenta la autocompasión (*Tarrasch et al.*, 2020), y contribuye al bienestar, salud ocupacional y prácticas pedagógicas (*Braun et al.*, 2020).

Por otro lado, se evidencian limitantes; las IMAC se han centrado principalmente en docentes de educación primaria y secundaria, y escasas intervenciones en educación superior. Una búsqueda bibliográfica en la *Web of Science*, utilizando los conceptos *mindfulness* y *university teachers*, entre 2010 y 2020 encontró 41 artículos.

Lo anterior muestra que las investigaciones en este ámbito aún continúan siendo escasas, y refuerza lo dicho por Solari (2016) en el sentido de que, en Latinoamérica, apenas comienza a conocerse las primeras organizaciones interesadas en incorporar las prácticas de *mindfulness* y autocompasión,

Además, el hallazgo de este reducido número de estudios centra la investigación sobre la salud mental positiva (bienestar, *engagement*), y la mayoría no va más allá de la simple reducción de aspectos negativos de la experiencia humana, generalmente, estrés (Coo *et al.*, 2021).

Es importante contextualizar los resultados previamente descritos. Las IMAC no deberían ser argumento para que organizaciones disfuncionales las utilicen como una pastilla para que los trabajadores puedan seguir trabajando tranquilos o produzcan más, y continúen en atmósferas laborales tóxicas. Más bien, las IMAC deben considerarse como una estrategia complementaria para erradicar las causas del malestar de los docentes, de manera que logren reducir el estrés e incrementar el bienestar (Solari, 2016; The Mindful Nation UK Report, 2015).

### **Intervenciones en *mindfulness* y autocompasión en ambientes virtuales**

Debido al vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información, las IMAC se están impartiendo con mucha más frecuencia en modalidad online, con efectos positivos y significativos en diversos aspectos, especialmente, en la reducción del estrés (Spijkerman *et al.*, 2016). Realizar de esta forma la intervención tiene una serie de ventajas para los participantes; por ejemplo, se facilita el acceso, se realiza en el propio entorno de la persona y se ahorra tiempo de viaje (Cuijpers *et al.*, 2009). Por otra parte, Chadi *et al.* (2018) detectan que, pese a realizar la intervención en un formato online, fue posible crear un ambiente de aprendizaje seguro que fo-

mente el apoyo y la conexión entre los participantes. Sin embargo, investigaciones advierten que la adhesión y satisfacción suelen ser significativamente superiores en los participantes de la modalidad presencial (Sard *et al.*, 2019).

Estudios aleatorios controlados han evidenciado que las IMAC desarrolladas de forma remota tienen un impacto positivo en la salud mental y bienestar de las personas (Spijkerman *et al.*, 2016), con lo cual han obtenido resultados similares a las intervenciones realizadas de manera presencial (Nieto *et al.*, 2021). Sin embargo, se necesita más investigación sobre la efectividad de estas intervenciones en línea, campo que está creciendo y desarrollándose con rapidez, especialmente, con el inicio de la pandemia, pues, muchos grupos de meditación se han trasladado al ciberespacio (Téllez *et al.*, 2022).

Dadas las ventajas y las distintas limitaciones mencionadas previamente de las IMAC, la presente investigación se propuso el desarrollo y evaluación de una breve intervención virtual de *mindfulness* y autocompasión (IBVMAC) en el contexto laboral, específicamente dirigida a docentes de educación superior en un periodo de pandemia y teletrabajo. Considerando lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos: *a)* describir la vivencia que manifiestan los docentes de educación superior al participar en la IBVMAC, *b)* describir los cambios personales que manifiestan los participantes al término de la IBVMAC y *c)* describir los cambios en la manera de trabajar que expresan los participantes al término de la IBVMAC.

Por otra parte, teniendo en cuenta la literatura existente sobre las IMAC en el ámbito de las organizaciones y su impacto positivo en la autocompasión (Tarrasch *et al.*, 2020) atención plena y *engagement* (Coo & Salanova, 2018), se propusieron las siguientes hipótesis: *H1*: Los docentes de educación superior que finalicen la IBVMAC exhibirán un aumento en sus niveles de *mindfulness*. *H2*: Los docentes de educación superior que finalicen la IBVMAC exhibirán un incremento en sus niveles de autocompasión. *H3*: Los docentes de

educación superior que finalicen la IBVMAC exhibirán un incremento en sus niveles de *engagement*.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

El estudio tuvo un enfoque mixto, con un diseño de triangulación concurrente que se caracteriza por recolectar y analizar de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación.

### **Participantes**

Participaron diez docentes de educación superior de la ciudad de Concepción. 90% se identifica con el género femenino. Este estudio se referirá a los participantes en género femenino.

Todas presentan estudios de posgrado. 70% afirma nunca haber practicado meditación; sólo 10% declara practicar habitualmente. Excepto dos, todas pertenecen a profesiones diferentes. La selección de las participantes desde el enfoque cualitativo fue por conveniencia y, desde el cuantitativo, no probabilístico de tipo intencional. Fue criterio de inclusión ser docente universitario de la institución, de planta o adjunto. Criterio de exclusión fue presentar diagnóstico previo de algún trastorno psicopatológico grave, ya que la práctica del *mindfulness* y autocompasión podría tener ciertas contraindicaciones para personas que cuentan con vulnerabilidad previa de episodios psicóticos y quienes presentan sentimientos intensos asociados a recuerdos traumáticos o sentimientos intensos de vacío, por ejemplo, en el contexto de un trastorno límite, post-traumático o esquizofrenia.



## Instrumentos

*Entrevista semiestructurada.* Técnica preferente por quienes utilizan el análisis fenomenológico interpretativo. El objetivo fue describir el significado de la vivencia personal de las docentes al participar en la IBVMAC, además de explorar los posibles cambios que tuvieron las docentes en el contexto laboral o personal.

*Mindful Attention and Awareness Scale (MAAS).* Escala compuesta por 15 reactivos que mide de forma Global la capacidad disposicional de una persona de estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana (Brown y Ryan, 2003). Aunque no existen investigaciones de validación de la MAAS con población chilena, existe una adaptación española (Soler *et al.*, 2012) que muestra un alto índice de confiabilidad ( $\alpha = 0.89$ ) y validez. La puntuación de los ítems de la escala es Likert con un rango entre 1 (casi siempre) hasta 6 (casi nunca). Además de lo anterior, la MASS fue utilizada en un estudio científico con población chilena (Brito *et al.*, 2018), mostrando una excelente confiabilidad interna ( $\alpha = 0.90$ ).

*Self-Compassion Scale (SCS).* Escala de autorreporte, integrada por 26 reactivos con cinco opciones de respuestas Likert, que van desde “casi nunca” a “casi siempre”. Está compuesta por seis subescalas: 1) amabilidad con uno mismo, 2) humanidad compartida, 3) *mindfulness*, 4) aislamiento, 5) juicio hacia uno mismo y 6) sobreidentificación. Desarrollada por Kristin Neff (2003), muestra una alta consistencia interna de 0.92 y validez de criterio con otras medidas. En Chile, Araya *et al.* (2016) realizaron una investigación donde los resultados obtenidos afirman que la adaptación preliminar ha sido exitosa y que los ítems son lingüísticamente similares a los de la escala original. El nivel de consistencia medido promedio  $\alpha$  de Cronbach resultó adecuado ( $\alpha = 0.809$ ).

*Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9):* Cuestionario autoaplicado que incluye una subescala para cada uno de los tres com-

ponentes del *engagement*, vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Bakker, 2003). En Chile, el 2019, se validó este instrumento (UWES-9), integrado por nueve reactivos, cuya población objetivo fueron trabajadores de distintas organizaciones chilenas. La muestra estuvo compuesta por 255 personas, donde se concluyó que la consistencia interna ( $\alpha = 0.95$ ) y validez de la UWES- 9 fue adecuada (Juyumaya, 2019).

## Procedimiento

Se contó con la aprobación de las autoridades de la institución universitaria. Se diseñó la IBVMAC, donde se establecieron los objetivos, contenidos, actividades y metodología de trabajo, además de construir y recopilar material didáctico que pudiera reforzar las temáticas abordadas en cada sesión. Se reclutaron los participantes mediante las plataformas oficiales institucionales. Los docentes interesados se inscribieron voluntariamente de forma online. En esta etapa, 20 docentes lograron inscribirse. Una semana antes del inicio del curso, se enviaron vía online a todos los participantes los tres instrumentos cuantitativos, utilizando la plataforma de cuestionarios *google*. A la semana siguiente, inició la intervención.

## Intervención

El taller se realizó de manera sincrónica, utilizando la plataforma Microsoft Teams. La intervención estuvo compuesta por seis sesiones de 60 minutos, durante un período de un mes y medio (una sesión semanal), donde se entregaron tareas a los participantes para fomentar el hábito diario de las prácticas formales e informales, fuera del horario del taller. Adicionalmente, se incorporaron videos, imágenes de reflexión, breves cuentos y material de lectura especializada, con el objetivo de reforzar el contenido visto en las sesiones. La intervención fue ejecutada por un psicólogo con expe-

riencia en *mindfulness*, constantemente supervisado por un profesional, quien ejercita recurrentemente prácticas contemplativas.

La IBVMAC fue diseñada a partir de la metodología sugerida y validada científicamente por Kabat-Zinn (1992), por medio del programa de reducción del estrés basado en *mindfulness* y complementado con el programa de Autocompasión de García-Campayo (2020). La intervención utilizó dos recursos virtuales: 1) Microsoft Teams, donde se llevaron a cabo las sesiones sincrónicas y se cargó el material trabajado en cada sesión; 2) WhatsApp, donde, con previo consentimiento de los participantes, fueron incorporados a un grupo denominado *Curso de Mindfulness*; aquí, se compartió material audiovisual, infografías educativas e historias reflexivas asociadas a los temas vistos en las sesiones. A la primera sesión, asistieron 15 participantes, de los cuales, cinco no pudieron continuar por motivos personales y laborales.

Finalizada la intervención, a los participantes que completaron el proceso les fueron aplicados los mismos instrumentos que al inicio. De manera paralela, se escogieron cinco docentes que asistieron a todas o a la mayoría de las sesiones del programa para realizar entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo. Todo el proceso final se desarrolló en la modalidad online, utilizando Microsoft Teams. Cada entrevista fue grabada con previo consentimiento de los participantes y fue transcrita en un documento Word, para codificar el contenido por medio del programa NVIVO, versión 12.

### **Análisis de datos**

Desde el enfoque cualitativo, se siguió la metodología propuesta en el Análisis Fenomenológico Interpretativo (Duque y Aristizábal, 2019; Smith *et al.*, 2009). El primer paso fue identificar todos los temas emergentes. El segundo consistió en relacionar y agrupar cada uno de los temas, según las similitudes conceptuales o temáticas;

es decir, se recurrió a un criterio semántico para el agrupamiento. En este punto, aparecieron temas superordinados que recogían a otros. En el tercer y último paso, se generó una tabla de temas que permitió el análisis final. Para ayudar en el proceso de organización de temáticas y de codificación, se utilizó el programa NVIVO 12 Pro en la versión de Windows.

Con la finalidad de salvaguardar el rigor metodológico, se utilizaron estrategias que garantizan la credibilidad, consistencia y neutralidad. Para la credibilidad, las entrevistas fueron grabadas y transcritas, a la vez que los investigadores realizaron un esfuerzo para reflejar tanto la experiencia de los participantes como en el contexto en el que se da. La consistencia se logró haciendo que dos investigadores de manera independiente evaluaran cada entrevista; la neutralidad, para evitar que las suposiciones y sesgos de las investigadoras distorsionaran la experiencia compartida por las participantes del estudio, la transcripción textual de las entrevistas incluye la descripción del lenguaje no verbal. De igual forma, se realizaron múltiples lecturas a cada entrevista y, con ello, un análisis minucioso y profundo contrastando las percepciones de los distintos entrevistadores.

Desde el enfoque cuantitativo, incluyó un análisis descriptivo de los datos. Además, se evaluó si hubo diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones de las puntuaciones medias de las variables, utilizando el estadístico de contraste no paramétrico de Friedman, dado el tamaño de la muestra. Por otra parte, para identificar la dirección de las diferencias encontradas, se utilizó la prueba estadística Post Hoc Nemenyi. El software utilizado para el análisis estadístico descriptivo fue Jasp versión 0.15; para determinar si hubo diferencias estadísticamente significativas, se utilizó el software R 4.

## Consideraciones éticas

A partir de las premisas éticas en investigación científica con seres humanos, establecidas en la declaración de Helsinki, se veló por los principios éticos básicos de autonomía, beneficencia, no daño y justicia. Lo anterior se cumplió por medio de un consentimiento informado entregado a los participantes. Por último, la investigación obtuvo la aprobación del Comité de Ética y Bioética de Investigación Científica de la universidad patrocinante.

## Resultados cualitativos

En primer lugar, se muestran los resultados asociados a la manera en que las docentes: *a)* vivenciaron la intervención, luego, *b)* los cambios autopercebidos por los participantes y, finalmente, *c)* los cambios en la manera de trabajar.

### **a) Vivencias obtenidas por los participantes al asistir a las sesiones**

De este tema, se desprenden las siguientes dos subcategorías: experiencia significativa y positiva, y percepción de un clima seguro y de confianza en las sesiones.

*Experiencia significativa y positiva:* se encontró que, a pesar de estar inmersos en una crisis sanitaria, todas manifiestan que fue una experiencia valiosa. El tono emocional y el lenguaje metafórico utilizado por quienes fueron entrevistadas refleja que la forma en que vivenciaron la intervención fue intensa e importante para sus vidas, pues lograron desconectarse del estrés cotidiano, además de experimentar gratitud, calma, serenidad y deseos de participar en cada una de las sesiones. Por ejemplo, una participante señaló:

Mira, yo agradezco el curso, porque esto fue como una isla, esa isla que tiene palmeras y sol, en un mar que no está tan calmo [...] fue como una luz, esa luz que te guía y que te hace de nuevo, como volver a enfocarte. (E1)

*Percepción de un clima seguro y de confianza en las sesiones.* A pesar de que este tipo de actividades en contextos virtuales propicia en menor medida la interacción entre los participantes, la mayoría de las docentes entrevistadas manifiestan que lograron superar los obstáculos de la vergüenza y el temor de hablar con personas que no conocían profundamente, siendo capaces de compartir y transmitir sus pensamientos, ideas y sentimientos con una sensación de confianza, apertura a los demás, tranquilidad, seguridad y libertad durante las sesiones. Por ejemplo, una participante indicó:

Se formó un ambiente tranquilo, de paz [...] entonces no sé, fue algo agradable [...] a pesar de la virtualidad, podíamos dar nuestras opiniones de forma tranquila. Lo que sentíamos en el momento, podíamos reflejarlo sin temores. (E3)

**b) Cambios autopercebidos por los participantes al asistir al taller**

Se describen los tres principales cambios percibidos por las participantes. Los subtemas son: efectos en la atención plena, efectos en la autocompasión y efectos en la autopercepción de bienestar.

*Efectos en la atención plena.* Las docentes manifiestan que lograron tener más consciencia, conexión, aceptación y menos juicios hacia sus propias emociones y sentimientos, evitando negar, reprimir, invalidar o cuestionar, como habitualmente las personas suelen hacer, lo que resultó de beneficio. Por ejemplo, una participante expresó:

Conectarme con mis sentimientos y emociones [...] no porque se me haya muerto mi mamá o haya vivido algo terrible voy a anular mis emociones. Tengo que vivir y conectarme con esas emociones, si ahora estoy pasándolo mal, me siento mal, vívelo. Y eso es algo potente. En eso me ayudó mucho. Si tú sientes pena, angustia, vívelo, sin juicio, sin cuestionarte. (E5)

*Efectos en la autocompasión:* indican que fueron capaces de comprender, entender, aceptar y ser más conscientes del propio sufrimiento que les generaron ciertas situaciones personales. Asimismo, manifiestan percibir cambios en la manera de relacionarse consigo mismas cuando cometen errores en la cotidianidad, por lo que han dejado de utilizar diálogos internos basados en la crítica destructiva y en la autodescalificación, pues favorecen la aparición de emociones como la culpa y la vergüenza. Indicaron que lo anterior fue reemplazado por actitudes más empáticas, comprensivas y amables hacia sí mismas, y utilizaron diálogos bondadosos, como si estuvieran hablando con personas que aman sinceramente. Por ejemplo, una participante señaló:

Ha cambiado la respuesta que me doy a mí misma. Debido al tema laboral, he tenido debilidad en mis manos, donde puedo ser más torpe [...] He tenido ciertos episodios de que algo se me cae [...] Entonces, cuando pasa eso, me digo que soy tonta [...] Entonces en realidad, ahora me digo, no importa, se me cayó, respiro y me digo que no soy tonta. (E4)

*Efectos en la autopercepción de bienestar.* Las profesoras manifiestan que la intervención les permitió sentir más emociones positivas: felicidad, alegría, tranquilidad, relajación, calma y bienestar.

Algunas, manifiestan que la ansiedad producida por pensamientos intrusivos y la aflicción provocada por situaciones personales que estaban viviendo durante la intervención disminuyeron de manera considerable. Por ejemplo, una participante indicó:

Con esto aprendí [aludiendo al taller] a reconocer lo que me pasaba. Por el problema que estaba yo [...] Me tenía bastante afligida. No sabía cómo afrontarlo [...] Me tranquilicé un poco y tomé todo mi entorno de forma más tranquila. (E3)

Incluso, una de las docentes indica haber sentido alivio de una dolencia física que venía atormentándola desde que vivió una situación personal que la afligía:

Me pasó que me estaba doliendo el cuerpo, la espalda. Fui al quiropráctico. Y cuando entendí lo que pasaba y llevé ese concepto a una palabra [...] me sentí mucho mejor desde el punto de vista físico. (E3)

**c) Ambos subjetivos en la manera de desarrollar actividades laborales**

Las subcategorías emergentes fueron las siguientes: afrontamiento de situaciones estresantes en el trabajo; concentración y manejo de las distracciones en el lugar de trabajo; y relaciones interpersonales positivas en el contexto laboral.

*Afrontamiento de situaciones estresantes en el trabajo.*

Las participantes mencionan que aprendieron a afrontar mejor los escenarios de tensión laboral, tales como revisar proyectos de investigación, tener experiencias poco gratas con estudiantes, realizar múltiples tareas y liderar a otros docentes que se encuentran a su cargo. A continuación, un ejemplo:

Cuando voy a vivir una experiencia que no es grata con estudiantes, que son complejas, que se me aprieta la guata antes de, siempre la respiración va antes de. Y eso ya te predispone a una escucha mucho más activa, más tranquila [...] últimamente lo hemos vivido hartito en la carrera, donde estamos cerrando semestre y la respiración es como antes de. Y boto la tensión. (E5)

*Concentración y manejo de las distracciones en el lugar de trabajo:* La mayoría de las docentes manifiesta que les permitió estar más concentradas y focalizadas en las actividades que realizaban



en sus jornadas laborales, de manera que lograron manejar adecuadamente otras fuentes de información como, por ejemplo, el WhatsApp y los correos electrónicos. A continuación, dos ejemplos:

Me ha permitido estar más concentrada; es lo mismo que te decía antes [...] focalizando. Porque hay momentos en que llegan muchos correos o me están pidiendo algo por WhatsApp o estoy trabajando en el informe o en la clase. Me ayuda a focalizar. (E4)

No hacer multitareas tratando de cumplir con todo al mismo tiempo [...] Por ejemplo, los laboratorios presenciales; siempre estaba en esto y pensando en hacer otra cosa, que tengo que hacer la pauta, que después del laboratorio tengo que irme a otra actividad. Implementé, dentro de lo que se puede, dentro de los laboratorios, estar atenta a lo que se estaba haciendo en el momento; evidentemente, los resultados son mejores. (E2)

*Relaciones interpersonales positivas en el contexto laboral:* La mayoría expresa haber logrado ser más tolerante a la opinión de terceros, ante la cual prefirieron responder a reaccionar. Además, la actitud frente otras personas en el ambiente del trabajo se modificó, logrando reflexionar y analizar antes de transmitir los pensamientos y emociones. Por ejemplo:

No es que sea impulsiva, pero sí soy muy idiota [risas] Como que no me interesa lo que opina el resto si yo creo que estoy en lo correcto. Yo creo que esa actitud se ha modificado [...] eso lo he notado más, he estado más tolerante, menos explosiva [...] eso he tratado de mejorar, de pausar [...] analizar y darle más tiempo a meditar un poco antes de llegar y lanzar una frase. (E1)

### *Resultados cuantitativos*

De los diez participantes, sólo ocho respondieron los cuestionarios. Se utilizó el estadístico no paramétrico de Friedman para evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las distintas variables. Para identificar la dirección de las diferencias encontradas, se utilizó la prueba estadística Post Hoc Nemenyi.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de *mindfulness* pre y post intervención ( $\chi^2 = 9,75$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.001$ ). La atención plena es mayor después de haber participado en la intervención que antes de comenzar con ella. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de autocompasión pre y post intervención ( $\chi^2 = 9,75$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.001$ ). La autocompasión es mayor después de haber asistido a la IBVMAC que antes de iniciar con ésta. En la misma línea, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de la dimensión *sobreidentificación* ( $\chi^2 = 9,92$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.001$ ). Es decir, los participantes tuvieron más capacidad de observar los hechos con mayor ecuanimidad después de participar en la intervención que antes de comenzar con ésta. Por otra parte, no se advierten diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de autoamabilidad ( $\chi^2 = 5$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.067$ ), humanidad compartida ( $\chi^2 = 0,27$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.871$ ), atención plena ( $\chi^2 = 1,31$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.519$ ), autojuicio ( $\chi^2 = 5,44$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.065$ ), y aislamiento ( $\chi^2 = 2,74$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.254$ ) a pesar de existir un aumento en las puntuaciones medias entre pre y post intervención. El *engagement* tampoco tuvo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias pre y postintervención ( $\chi^2 = 2,06$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.355$ ) ni tampoco en las dimensiones que componen este constructo. Los resultados se sintetizan a continuación.

Evaluación de *mindfulness*, autocompasión y engagement pre y postintervención (n = 8).

Variables	Preintervención		Postintervención		$\chi^2$	p
	M	DS	M	DS		
Mindfulness	3.2	0.93	4.21	1.00	9,75	< 0.001
Engagement	5.23	0.41	5.12	0.59	2,66	0.355
Absorción	5.20	0.56	4.87	0.87	2,76	0.354
Dedicación	5.66	0.39	5.54	0.66	1,45	0.483
Vigor	4.83	0.77	4.95	0.88	1	0.606
Autocompasión	3.55	0.45	3.90	0.54	9,75	< 0.001
Autoamabilidad	3.57	0.50	4.05	0.72	5,4	0.067
Autojuicio	3.37	0.77	3.83	0.88	5,44	0.065
Hum. Compartida	3.34	0.99	3.28	1.10	0,27	0.871
Aislamiento	3.90	0.64	4.18	0.81	2,74	0.254
Atención plena	3.71	0.64	4.06	0.69	1,31	0.519
Sobreidentificación	3.46	0.88	3.97	0.77	9,92	< 0.001

\*M = Media; DS = Desviación standard;  $\chi^2$  = Chi cuadrado; p = Nivel de significancia

## Discusión

Enseñar es una profesión estresante y la aplicación de intervenciones basadas en las ciencias contemplativas en centros educativos ha crecido rápidamente debido a los amplios beneficios que reportan las investigaciones en profesores (Klingbeil y Renshaw, 2018; Taylor *et al.*, 2016). El objetivo del estudio fue evaluar los efectos de una IBVMAC dirigida a docentes de educación superior en contexto pandémico y teletrabajo.

En relación con el objetivo uno, referido a comprender la experiencia de participar en la intervención, se encontró que para las docentes fue una experiencia valorada como significativa y positiva. Lo anterior implica que, aunque la experiencia vivida fue breve y *online*, se logró contrarrestar el ambiente fuertemente adverso en que se sentían rodeadas las participantes: la crisis sanitaria de la

covid-19, el encierro y las nuevas exigencias de trabajar *online*. Se estima que a pesar de la virtualidad y las barreras de la vergüenza y el temor que aparecen al interactuar con personas no muy cercanas, las participantes indicaron que la metodología utilizada en la intervención logró generar un ambiente de aprendizaje seguro y de confianza en las sesiones. Al respecto, Chadi *et al.* (2018) obtuvieron un resultado similar y rescatan que ello permite a las personas que se abran para compartir sus pensamientos y emociones con el resto del grupo. De este modo, la intervención llegó a ser una experiencia especialmente beneficiosa y energizante para las asistentes.

Respecto al objetivo dos, relacionado con la percepción de cambios personales experimentados por las docentes luego de asistir a la intervención, las participantes enfatizan que los efectos son múltiples: lograron estar más conscientes del momento presente, sin juzgarlo, ser más amables consigo mismas y alcanzaron una mayor sensación de bienestar. Estos hallazgos son esperados, ya que están en línea con lo encontrado en otros estudios (Braun *et al.*, 2020). Más específicamente, Cebollas *et al.* (2017) reportan que la relación entre *mindfulness* y bienestar está mediada principalmente por la autocompasión, ya que ésta busca disminuir el sufrimiento de sí mismo y a su vez tiene el deseo de que la persona sea feliz. De hecho, Campos *et al.* (2016) evidencian que la autoamabilidad explica mejor la relación entre *mindfulness* y felicidad que el propio *mindfulness*. Se concuerda con Dodson y Heng (2022) en que la investigación sobre la autocompasión es prolífica en psicología clínica, aunque aún incipiente en el ámbito organizacional y ofrece un aporte significativo en el contexto del trabajo.

En cuanto al objetivo tres, referido a los cambios autopercibidos en la manera de trabajar luego de asistir a la intervención, se encontraron tres principales efectos. Las docentes manifiestan afrontar de mejor manera situaciones estresantes en el contexto laboral, tales como revisar proyectos de investigación, participar en reuniones con altos niveles de atención, liderar equipos de trabajo,

entre otras. Nuestro hallazgo es coincidente con la amplia literatura científica actual sobre el efecto de reducir los niveles de estrés en profesores (Braun *et al.*, 2020; Tarrasch *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2016). Una posible explicación es que, con la práctica meditativa de *mindfulness*, al favorecer la regulación emocional, las participantes mostrarían mayor habilidad para abordar las demandas propias del rol docente y los estresores del trabajo (Taylor *et al.*, 2016).

Desde una perspectiva cognitiva, las docentes también manifiestan que mejoraron su concentración y se distraían menos en su trabajo. Si bien, la mejora en capacidad atencional es un mecanismo central de la explicación de la práctica del *mindfulness*, las investigaciones hasta la actualidad no son concluyentes sobre su efecto en el desempeño (Bartlett *et al.*, 2019). Sin embargo, nuestros resultados van en la dirección de apoyar la hipótesis que este tipo de intervenciones impactarían en favorecer el desempeño laboral.

Por último, las participantes reportaron mejoras en la manera de relacionarse con las personas que se encuentran a su alrededor en el ámbito del trabajo, por lo cual son más empáticas, afectuosas, comprensivas y tolerantes con éstas al momento de interactuar. Una postura amable y de apoyo hacia sí mismo y la práctica de la bondad amorosa revisada durante la intervención podría haber contribuido a que las participantes lograran motivarse en generar vínculos más amables con sus colegas. Estos hallazgos son similares a otros encontrados (Jenning *et al.*, 2022; Luberto *et al.*, 2018; Tarrasch *et al.*, 2020), donde se evidencia que la práctica del *mindfulness* y autocompasión favorece habilidades socioemocionales que generan mejores vínculos sociales, lo cual propicia relaciones más positivas con sus pares e incluso y con los estudiantes.

Se encontró apoyo a la hipótesis 1 y 2 que muestran que participar en IBVMAC incrementaría los niveles de *mindfulness* y autocompasión en los docentes, respectivamente. Estos hallazgos son congruentes con los resultados obtenidos en otros estudios de intervención con *mindfulness* y autocompasión en el ámbito educacional

(Jennings *et al.*, 2017; Tarrasch *et al.*, 2020). Nuestros resultados se deben ver especialmente relevantes considerando que la intervención se llevó a cabo en condiciones más adversas que la de los estudios vistos en la bibliografía; además, fue necesario realizar sesiones más breves y de manera remota durante un contexto de catástrofe, donde probablemente los participantes presentaban altos niveles de estrés producto de la crisis sanitaria de la covid-19. Del mismo modo, en los estudios referidos previamente no participaron docentes que realizan clases en la educación superior, aun cuando estos últimos tienen características, desafíos y demandas probablemente más complejas que las de los profesores de educación primaria y secundaria.

No se encontró apoyo a la tercera hipótesis, la que sostiene que las docentes que participan de la intervención incrementarían sus niveles de *engagement*. Estos resultados difieren de lo encontrado por otras investigaciones (Coo & Salanova, 2018). En cambio, los hallazgos de este estudio se asemejan a los conseguidos por Solari *et al.* (2017), quienes implementaron un taller basado en *mindfulness* de cuatro sesiones dentro de una organización bancaria, donde tampoco los niveles de *engagement* se incrementaron de manera significativa en los participantes. Una posible explicación es la de The Mindful Nation UK Report (2015), quien sostiene como poco probable que sólo una intervención de *mindfulness* aislada en el contexto laboral y que no se sostenga en el tiempo pueda incrementar los niveles de *engagement* en los trabajadores. Al respecto, una investigación mostró que la práctica del *mindfulness* no puede mejorar directamente el *engagement* de los trabajadores si no se gestionan también algunas variables del entorno laboral para favorecerlo, tal como el nivel de *mindfulness* del equipo con el que se trabaja (Liu *et al.*, 2020).

## Implicaciones prácticas

La investigación mostraría que la IBVMAC en la academia es altamente entrenable y puede mejorar una variedad de dimensiones, lo que permite recomendar el uso de este tipo de intervención para el desarrollo profesional docente. Es una herramienta práctica y efectiva para promover el florecimiento de los docentes universitarios, incluso en contextos tan adversos como la crisis sanitaria de la covid-19, pues favoreció el bienestar y las relaciones interpersonales de los docentes, como se muestra en investigaciones revisadas (Jenning *et al.*, 2022). Se comparte el punto de vista de Taylor *et al.* (2016), quienes señalan que este tipo de intervenciones puede entregar recursos socioemocionales a los docentes para hacer frente a las diversas exigencias asociadas al rol, en tanto complemento idóneo a las capacitaciones que ya implementan las instituciones. Como se vio en esta investigación, tiene la ventaja de que requiere poco tiempo (sólo seis sesiones) para ver efectos en los participantes. Sin embargo, es importante recalcar que intervenciones aisladas no pueden arreglar organizaciones disfuncionales y se requiere que se implemente en consonancia con una cultura de autocuidado que fomente la universidad (The Mindful Nation UK Report, 2015).

## Limitaciones del estudio

Las limitaciones fueron principalmente dos; la primera está relacionada con el reducido tamaño de la muestra, ya que, de los 20 participantes que se inscribieron inicialmente en el taller, solamente diez pudieron permanecer hasta el final de éste. Considerando lo anterior, los resultados de este estudio sólo podrían generalizarse a aquellas docentes que se autoseleccionarían para participar en una intervención de esta índole. Además, el acotado número de asistentes impidió obtener resultados con mayor potencia estadística. Por lo tanto, los resultados cuantitativos deben leerse con cautela.

Segundo, aunque se observaron resultados positivos en este estudio, no contar con un grupo control fue una desventaja, ya que no se puede asegurar que los cambios observados se deban única y exclusivamente a la IBVMAC, sobre todo, si consideramos que cualquier tipo de intervención suele ser mejor a no realizar nada.

### Futuras investigaciones

Se comparte con otros investigadores que aún hay mucho por aprender sobre IMAC en el contexto organizacional (Solari, 2016) y, más aún, con profesores (Braun *et al.*, 2020). Sería beneficioso explorar cómo este tipo de intervenciones tiene impacto en variables asociadas al desempeño del docente de educación superior; principalmente, en cómo influye en la relación socioafectiva que se crea entre profesor y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un paso importante es estandarizar un protocolo de IMAC específico para docentes universitarios. Asimismo, se recomienda realizar un estudio longitudinal para saber si los efectos de la IBVMAC logran permanecer en un mediano o largo plazo.

### Referencias

- Araya, C., Moncada, L., Fauré, J., Mera, L., Musa, G., Cerda, J., Fernández, M., Araya, P., Becerra, M., Castillo, R., Concha, L. & Brito, G. (2016). Adaption and preliminary validation of the self-compassion scale in a Chilean context. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva* (3), 47-59. <https://psycap.cl/wp-content/uploads/2017/05/Adaptation-and-preliminary-Validation-of-the-Self-Compassion-Scale-in-a-Chilean-Context.pdf>
- Braun, S., Roeser, R., & Mashburn, A. (2020). Results from a pre-post, uncontrolled pilot study of a mindfulness-based program for early elementary school teachers. *Pilot and Feasibility Studies* 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00718-7>
- Brito, G., Campos, D., & Cebolla, A. (2018). Implicit or explicit compassion? Effects of compassion cultivation training and comparison



- with mindfulness-based stress reduction. *Mindfulness* 9(3), 1494–1508. <http://doi:10.1007/s12671-018-0898-z>.
- Brito, R., & Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque *mindfulness* en educación. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 241-258. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100241>
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefit of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-844. <http://doi:10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Campos, D., Cebolla, A., Quero, S., Bretón-López, J., Botella, C., Soler, J., García-Campayo, J., Demarzo, M. & Baños, R. (2016). Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation-happiness relationship. *Personality and Individual Differences*, 93, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.040>
- Cebolla, A., Enríquez, A., Alvear, D., Soler, J., & García-Campayo, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: Integrando *mindfulness* en la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 12-18. <http://doi:10.23923/pap.psicol2017.2816>
- Chadi, N., Weisbaum, E., Malboeuf-Hurtubise, C., Ahola Kohut, S., Viner, C., Kaufman, M., Locke, J., & Vo, D. (2018). Can the mindful awareness and resilience skills for adolescents (MARS-A) program be provided online? Voices from the youth. *Children* 5 (9), 115. <http://doi:10.3390/children5090115>
- Coo, C. & Salanova, M (2018). Mindfulness can make you happy and productive: A mindfulness-controlled trial and its effects on happiness, work engagement and performance. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1691-1711. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9892-8>
- Coo, C., Salanova, M., Llorens, S., Bellosta, M., Martínez, D. & Martínez-Borras, R. (2021). Differential effects of mindfulness-based intervention programs at work on psychological wellbeing and work engagement. *Frontiers in Psychology* 12:3681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715146>
- Cuijpers, P., Marks, I., Van Straten, A., Caanagh, Gega, L., & Gerhard, A. (2009). Computer-aided psychotherapy for anxiety disorders: a meta-analytic review. *Cognitive Behavioral Cognitive* 38 (2), 66-82. <https://doi:10.1080/1650607080269477>

- Dodson, S. J., & Heng, Y. T. (2022). Self-compassion in organizations: A review and future research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 43 (2), 168-196.
- Duque, H. & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15 (25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, 7 (3), <http://doi:10.1111/mbe.12026>.
- García-Campayo, J. (2020). *La práctica de la autocompasión. Amabilidad con los demás y con uno mismo*. Siglantana.
- Goilean, C., Tomás, I., Gracia, F. & Subirats, M. (2020). Mindfulness at work and in organizations. *Psychologist Papers*, 41(2), 139-146. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2929>
- Jennings, P, Brown., J, Frank, J., Doyle, Oh., Y, Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, R., Lanaj, K., & Kim, Y. (2022). Self-compassion at work: A self-regulation perspective on its beneficial effects for work performance and wellbeing. *Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1111/peps.12504>
- Juyumaya, J. (2019). Escala de Utrecht de Work Engagement en Chile: medición, confiabilidad y validez. *Estudios de Administración*, 1, 35-50. <http://doi:10.5354/0719-0816.2019.554>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps*. *Mindfulness* (pp. 281-306). Routledge.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A., Kristeller, J., Peterson, L., Fletcher, K., Pbert, L., Lenderking, W., & Santorelli, S. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 149 (7), 936-943. doi: 10.1176/ajp.149.7.936
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base.

- School Psychology Quarterly*, 33 (4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Liu, S., Xin, H., Shen, L., He, J., & Liu, J. (2020). The influence of individual and team mindfulness on work engagement. *Frontiers in Psychology*, 10, 2928. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02928>
- Lomas, T., Medina, J., Ivztan, I., Rupperecht, S., Hart, R., Eiroa, F. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 (4), 492-513. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1308924>
- Luberto, C., Shinday, N., Song, R., Philpotts, L., Park, E., Fricchione, G., & Yeh, G. (2018). A systematic review and meta-analysis of the effects of meditation on empathy, compassion, and prosocial behaviors. *Mindfulness* 9, 708-724. <http://doi:10.1007/s12671-017-0841-8>
- Mellor, N., Ingram, L., Van Huizen, M., Arnold, J., & Harding, A. (2016). Mindfulness training and employee wellbeing. *International Journal of Workplace Health Management*, 9 (2), 126-145. <http://doi:10.1108/IJWHM-11-2014-0049>
- Neff, K. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self Compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <http://doi:10.1080/15298860390209035>
- Nieto, J., Arribas, B., & Cataluña, D. (2021). Eficacia de una intervención online basada en *mindfulness* frente al tratamiento psicológico habitual para la reducción de síntomas de ansiedad y depresión. *Revista de Psicoterapia*, 32 (120), 37-54. <https://doi.org/10.33898/rdp.v32i120.992>
- Rosenkranz, M., Dunne, J. & Davidson, R. (2019). The next generation of mindfulness-based intervention research: what have we learned and where are we headed? *Current Opinion in Psychology*, 28, 179- 183. <http://doi:10.1016/j.copsyc.2018.12.022>.
- Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I. (2019). *Organizaciones Saludables. Una mirada desde la psicología positiva*. Aranzadi.
- Sard, T., Asuero, A., Oller, M., & Calvo, A. (2019). Estudio comparativo entre un programa de reducción del estrés basado en *mindfulness* presencial y online en población general española. *Psiquiatría Biológica*, 26 (2), 73-79. <http://doi:10.1016/j.psiq.2019.03.001>
- Schaufeli, W & Bakker, A. (2003). Manual de la UWES. En unidad de Psicología de la Salud Laboral. Utrecht: Universidad de Utrecht.

- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3 (1), 71-92. <https://doi/10.1023/A:1015630930326>.
- Smith, J., Flowers, P., & Michael, L. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method, and Research*. SAGE Publications Ltd.
- Solari, B. (2016). Estudio exploratorio cualitativo sobre una intervención piloto de *mindfulness* en una organización en Santiago de Chile. *Mindfulness y autocompasión*, 1(1), 31-38. <http://doi:10.1016/j.mincom.2016.09.004>
- Solari, B., Bravo, R., & Zitko, P. (2017). Estudio piloto del impacto de una intervención de *mindfulness* en una organización financiera en Chile. *Mindfulness y autocompasión* 2(1), 17-25. <http://doi:10.1016/j.mincom.2016.12.004>
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Sol, A., Pascual, J., Cebolla, A., Soriano, J., Alvarez, E., & Perez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40 (1), 18-25. <http://hdl.handle.net/10234/67740>
- Spijkerman, M., Pots, W., & Bohlmeijer, E. (2016). Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health: A review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review*, 45, 102-114. <http://doi:10.1016/j.cpr.2016.03.009>
- Tandler, N., Kirkcaldy, B., Petersen, L. E., & Athanasou, J. (2019). Is there a role for mindfulness and self-compassion in reducing stress in the teaching profession? *Minerva Psichiatrica*, 60 (1), 51-59. <https://doi.org/10.23736/S0391-1772.19.01998-8>
- Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's wellbeing. *Mindfulness* 11, 1049-1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. & Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: a mixed-methods study. *Mindfulness*, 7 (6), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>
- Téllez, A., Antón, F., Sánchez, F., & Martínez, J. (2022). Mindfulness in health education: From physical to virtual presence during the pandemic, an anthropological study in Spain. *Sustainability* 14 (5), 2547. <https://doi.org/10.3390/su14052547>

**The Mindful Nation UK Report (2015). *The Mindfulness Initiative*. <http://www.themindfulnessinitiative.org.uk/mindful-nation-uk>.**