

# Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*)

## Mindfulness program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers

Clemente FRANCO JUSTO  
Universidad de Almería

Recibido: Septiembre 2009  
Aceptado: Enero 2010

### Resumen

En este estudio se analizan los efectos que un programa de meditación para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena (*mindfulness*), puede tener sobre los niveles de *burnout* y de resiliencia en un grupo de docentes de educación secundaria. Para ello, se contó con la participación de un grupo experimental que recibió dicha intervención en conciencia plena, y un grupo control que no fue sometido a dicha intervención, realizándose en ambos grupos tres medidas de las respectivas variables (pretest-postest-seguimiento). Los análisis estadísticos realizados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las variables estudiadas una vez finalizado el programa de intervención. Concretamente, se obtuvo una reducción significativa en el grupo experimental respecto al grupo control en sus niveles de *burnout*, así como un incremento significativo en las puntuaciones de resiliencia. Dichas diferencias se mantuvieron cuatro meses después de finalizada la intervención.

**Palabras clave:** Conciencia plena, burnout, resiliencia, docentes.

### Abstract

This study analyzes the effects of a mindfulness training and development meditation program on burnout and resilience in a group of secondary school teachers. An experimental group which was given a mindfulness course and a control group which was not, participated in the study. Variables were measured in both groups with the same three tests (pretest/posttest and follow-up). The statistical analysis done when the intervention program was over showed statistically significant differences between the experimental and control groups in the variables studied. Burnout was reduced significantly more in the experimental group than in the control group, and there was a significant increase in resilience scores. These differences were maintained four months after the end of the intervention.

**Key words:** Mindfulness, burnout, resilience, teachers.

El estrés laboral conlleva un elevado coste tanto a nivel humano como económico, pues además de afectar a la salud física y psicológica de los trabajadores, repercute negativamente sobre la organización en la que se encuentran debido al absentismo laboral, la baja productividad, el bajo rendimiento, la escasa motivación y el desánimo (Gil-Monte, Núñez-Román y Selva, 2006).

El síndrome de *burnout* presenta una definición multidimensional que hace referencia a los sentimientos de agotamiento emocional y físico, junto al desarrollo de actitudes y sentimientos negativos respecto a los usuarios, así como la tendencia a autoevaluarse de forma negativa, sobre todo en relación al mundo laboral (Hernández y Olmedo, 2004). Gil-Monte y Peiró (1997) plantean que este síndrome puede considerarse tanto desde una perspectiva clínica que asume el *burnout* como un estado al que el sujeto llega como consecuencia del estrés laboral; como desde una perspectiva psicosocial, definida como un proceso con etapas que se generan por interacción de las características personales y del entorno laboral. En relación a este planteamiento, Lee y Ashfort (1996) realizaron un meta-análisis en el cual señalaron que las variables organizacionales que más relación mostraban con el desarrollo del *burnout* eran la sobrecarga laboral, el estrés de rol, las demandas del trabajo, la falta de autonomía, la falta de apoyo, y la escasa participación en la toma de decisiones.

Por su parte, Paredes y Sanabria-Ferranz (2008) determinaron que son principalmente las variables de tipo motivacional y personal como las habilidades de afrontamiento, las que influyen de una manera más significativa sobre el síndrome de *burnout*, por encima de las variables del ambiente laboral, y más aún por encima de las variables demográficas de los sujetos. Por lo tanto, para que el síndrome de *burnout* se desarrolle y se manifieste, es necesaria la interacción de las respuestas individuales al estrés y la presión laboral en el puesto de trabajo (Cherniss, 1985).

Perlman y Hartman (1982), tras revisar las definiciones existentes sobre el síndrome de *burnout*, llegaron a la conclusión de que consistía en una respuesta al estrés crónico formado por 3 componentes principales:

1. Agotamiento emocional, caracterizado por cansancio y fatiga, cuya manifestación puede ser física, psicológica o una combinación de ambas.
2. Despersonalización, que hace referencia al desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas hacia las personas hacia las que se dirige el trabajo.
3. Falta de realización personal, donde aparecen respuestas negativas hacia uno mismo y hacia el trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, baja tolerancia a la presión y baja autoestima. Todo ello como consecuencia de asumir que las demandas del puesto de trabajo están por encima de su nivel de competencia para poder hacerle frente de manera competente y eficaz.

La aparición del síndrome de *burnout* es un proceso compuesto por cuatro etapas (Lazaro, 2004), donde habría una primera etapa de entusiasmo con expectativas poco realistas respecto al trabajo, así como una excesiva involucración personal en el mismo. Posteriormente, tiene lugar la fase de estancamiento, donde la persona es consciente de los costes personales que conlleva su dedicación en el puesto de trabajo. A partir

de ahí, surge la fase de frustración, momento crítico de aparición del síndrome de *burnout*, en el que se cuestiona el valor de la labor desempeñada en el puesto de trabajo y que conduce finalmente a la fase de apatía.

Por otro lado, Gil-Monte (2005) establece que los profesionales que trabajan en organizaciones cuyo objeto de trabajo son las personas (como es el caso de los docentes), son especialmente vulnerables a desarrollar el síndrome de *burnout* debido a los componentes afectivos y emocionales que implican este tipo de trabajos. De este modo, los constantes cambios generados por las continuas reformas educativas acaecidas en España en los últimos años, han planteado nuevos retos para los docentes y han generado, en muchos casos, un desencanto y un choque de expectativas que han contribuido a un incremento del malestar entre el profesorado (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005). Así, en el ámbito educativo el agotamiento haría referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas de los estudiantes, los compañeros de trabajo y los padres; mientras que la despersonalización se expresaría mediante el distanciamiento emocional hacia los estudiantes y los compañeros de trabajo (Salanova, Martínez y Llorente, 2005).

Manassero et al. (2005), encontraron que las principales causas del estrés y *burnout* señaladas por los profesores eran: la masificación de las aulas, la escasa valoración de la labor docente, la poca implicación de las familias, la escasez de tiempo ante la demanda de trabajo, la falta de motivación de los alumnos, la excesiva burocracia y el papeleo que de ello se deriva, y los problemas de indisciplina de los alumnos.

Por su parte, Salanova, Martínez y Lorente (2005) plantean la existencia de diversos factores que contribuyen al incremento del malestar y el estrés entre el profesorado:

- el establecimiento del modelo educativo que establece una escuela integradora que ha supuesto un incremento de las competencias que deben reunir los docentes.
- la progresiva complejización de la organización educativa.
- la exigencia constante de altos niveles de atención, concentración y precisión.
- la indisciplina de los estudiantes.
- la falta de recursos para poder hacer frente a las nuevas exigencias del sistema de enseñanza.
- la implicación emocional con alumnos, padres y compañeros, que desemboca en muchas ocasiones en relaciones conflictivas.

Pierce y Molly (1990) encontraron que los profesores de educación secundaria que utilizan estrategias de coping regresivo, caracterizadas por la tendencia a evitar, negar y resistirse a los problemas de la vida diaria, y a huir de la situación sin resolverla, presentan mayores niveles de *burnout*. Estos hallazgos estarían en consonancia con la concepción de Hayes, Wilson, Gilfford, Follete y Stroshal (1996), quienes caracterizan el síndrome de *burnout* como una respuesta de evitación ante los sentimientos, pensamientos y emociones que producen malestar y sufrimiento, como consecuencia de las condiciones negativas que se derivan de su trabajo y que se mantienen durante un largo período de tiempo. En este sentido, Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) encontraron

que los sujetos que utilizan el escape o la evitación como estrategia de afrontamiento (estrategias centradas en la emoción), presentan mayores niveles de *burnout* y de cansancio emocional que los sujetos con un afrontamiento centrado en el problema.

Por otro lado, Vera, Corbello y Vecina (2006) desde el marco de la psicología positiva, consideran que la persona es activa y fuerte y que posee una capacidad de resistir y de rehacerse a pesar de las dificultades. En este sentido, la resiliencia implica la capacidad del ser humano de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de tal modo que la persona logra mantener su equilibrio personal a pesar del hecho adverso que ha acontecido en su vida (Bonanno, 2004). Las personas resilientes son, por tanto, aquellas que tras experimentar un suceso adverso o estresante en sus vidas, no muestran síntomas disfuncionales ni interrumpen su funcionamiento normal, manteniendo un equilibrio estable que no altera su vida cotidiana (Vera, 2004).

De forma generalizada, las personas resilientes suelen emplear las emociones positivas como estrategia de afrontamiento frente a la adversidad, utilizando para ello el humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista (Fredrickson y Tugade, 2003). La persona resiliente concibe la adversidad como algo transitorio, específico y externo a sí mismo, lo que le permite mantener viva la esperanza y concebir que el cambio es posible, para así continuar esforzándose en buscar alternativas para solucionar dicha situación (Muñoz-Garrido y De Pedro, 2005).

De este modo, Moriana y Herruzo (2004) establecen que una mayor autoconsciencia y un mayor nivel de autocontrol y autoeficacia, pueden ejercer un factor protector frente al estrés que sufren los docentes. En concordancia con este planteamiento, Shapiro y Schwartz (2000) consideran que el desarrollo de la capacidad de atención produce mejoras sobre el funcionamiento del sistema de autorregulación de la conducta encargado de mantener el equilibrio y la adaptación del organismo.

En este contexto, las técnicas basadas en la conciencia plena (*mindfulness*) podrían resultar especialmente útiles, ya que su práctica genera un proceso de conocimiento y aceptación que provoca un mejor acceso a modelos alternativos de relación con los pensamientos y con los sucesos que acontecen, ya que a través del entrenamiento en observar sin juzgar ni analizar, se ayuda a tomar una nueva perspectiva y a desarrollar una capacidad de afrontar de forma eficaz los problemas mediante el empleo de estrategias cognitivas más productivas (Wells, 2002). Mediante la práctica de las técnicas de *mindfulness*, se aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que se presentan sin hacer nada por tratar de modificarlas, cambiarlas o alterarlas. De esta forma, la persona toma conciencia de sus pensamientos, sentimientos y emociones, y de los automatismos que conllevan, de tal forma que puede actuar independientemente de su contenido, no dando automáticamente por cierto lo que piensa y lo que siente. Al mismo tiempo, las técnicas de *mindfulness* provocan el desarrollo de la atención plena, que puede definirse como una conciencia sin juicios que se desarrolla instante tras instante, momento a momento, mediante un tipo de atención no reactiva, abierta y sin prejuicios en el momento presente (Kabat-Zinn, 2007). En este sentido Martín-Asuero y García de la Banda (2007), establecen que la conciencia plena es un estado mental que permite a la persona enfocar la realidad del momento presente, con apertura y sin juzgar ni dejarse

llevar por sus pensamientos y emociones, tomando distancia sobre sus contenidos mentales observándolos desde un punto de vista imparcial.

Este entrenamiento permite a su vez, promover el reconocimiento de las primeras señales de aparición de la situación estresante y de la respuesta de estrés, de tal forma que mediante la aplicación de las habilidades que su práctica desarrolla (aceptación y ecuanimidad), hay más posibilidades de ser eficaz en el afrontamiento de la situación estresante (Cebolla y Miró, 2006).

Además, las técnicas basadas de *mindfulness* producen efectos beneficiosos a nivel biológico, ya que algunos estudios han registrado cambios bioquímicos en el cerebro asociados a emociones más positivas (Solberg, Halvorsen y Holen, 2000; Solberg, Halvorsen, Sundgot-Borgen, Ingjer y Holen, 1995). Así, por ejemplo, se ha observado cierto incremento en la actividad del lóbulo frontal izquierdo, área donde se gestan y almacenan las emociones positivas, mientras que se reduce el funcionamiento de la región derecha (Orme-Johnson y Haynes, 1981). También se ha comprobado que las personas que emplean más la zona izquierda del cerebro, tardan menos tiempo en eliminar las emociones negativas y la tensión, al tiempo que se produce una reducción de emociones como la ira y la ansiedad (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson y Davidson, 2007; Davidson et al., 2003).

Por otro lado, numerosas investigaciones han demostrado la efectividad de las técnicas de *mindfulness* sobre diversas manifestaciones del síndrome de *burnout* en múltiples ámbitos (Cohen-Katz, Wiley Capuano, Baker, Kimmel y Shapiro, 2005; Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker y Shapiro, 2004; Davies, 2008; Galantino, Baime, Maguire, Szapary y Farrar, 2005; Hayes et al., 2004; Minor, Carlson, Mackenzie, Zernicke y Jones, 2006; Perseus, Kåver, Ekdahl, Åsberg y Samuelson, 2007; Shapiro, Astin, Bishop y Cordova, 2005). Del mismo modo, las técnicas de *mindfulness* también han sido empleadas con éxito en diferentes problemas relacionados con el control y la regulación del malestar y el bienestar emocional (Arch y Craske, 2006; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson y Laurenceau, 2007; Hamilton, Kitzman y Cuyotte, 2006; Hayes y Feldman, 2004; Mennin, Heimberg, Turk y Fresco, 2002; Wachs y Cordova, 2007)

Por lo tanto, tomando como referencia este marco teórico y las evidencias empíricas acumuladas, se plantea el presente estudio cuasiexperimental con el objetivo de comprobar si un programa psicoeducativo de *mindfulness* para el desarrollo de la conciencia plena puede producir cambios significativos en los niveles de *burnout* y de resiliencia de un grupo de docentes de educación secundaria.

## Metodología

### *Participantes*

La muestra del presente estudio estuvo constituida por 42 profesores de educación secundaria de diversos centros públicos de enseñanza de la provincia de Almería, cuyas edades oscilaban entre los 27 y los 59 años ( $M=44.86$ ;  $DT=14.47$ ). El grupo experimental estuvo formado por 21 participantes (9 hombres y 12 mujeres), mientras que el grupo control estuvo compuesto por los 21 participantes restantes (8 hombres y 13

mujeres). La asignación de los sujetos a uno u otro grupo se realizó al azar, controlándose la variable sexo para que hubiese un número similar de profesores y profesoras en ambos grupos, y así evitar la interferencia de esta variable en los resultados del estudio.

### *Diseño*

Para analizar los efectos del programa de *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de *burnout* y resiliencia de los docentes (variables dependientes), se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-posttest-seguimiento, con un grupo experimental y un grupo control.

### *Instrumentos*

*MBI Educators Survey (MBI-ES)* (Maslach, Jackson y Leiter, 1996), que es la versión del MBI para profesionales de la educación, donde la palabra paciente se cambia por la de alumno. Está compuesto por 22 ítems tipo Likert en una escala de 0-6 que se basan en una serie de afirmaciones referidas a actitudes, emociones y sentimientos personales tanto hacia el trabajo como hacia las personas que se tiene que atender.

Este cuestionario tiene una estructura tridimensional compuesta por tres subescalas:

- *Cansancio emocional*: hace referencia a los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo. Es evaluada mediante 9 ítems.
- *Despersonalización*: caracterizada por una respuesta interpersonal fría y distante hacia los receptores de la labor profesional, junto a irritabilidad, distanciamiento emocional y actitudes negativas, hostiles y críticas hacia los destinatarios del trabajo. Se evalúa mediante 5 ítems.
- *Realización personal*: se evalúa mediante 8 ítems que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo, y que en el caso de los docentes con *burnout* se manifiesta por la evitación, tanto de las relaciones personales como profesionales, así como por una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y hacia el trabajo.

El profesorado con *burnout* puntuará alto en agotamiento emocional y despersonalización, y bajo en realización personal. En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, muestra un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90 para la dimensión agotamiento emocional, 0.79 para la dimensión despersonalización, y 0.71 para la dimensión logro personal (Maslach et al., 1996).

*Corno-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* (Connor y Davidson, 2003). Este cuestionario evalúa la variable resiliencia con 25 ítems en una escala tipo Likert desde 0 (nada de acuerdo), hasta 4 (totalmente de acuerdo). A mayor puntuación se corresponde con un mayor nivel de resiliencia. La consistencia interna de la escala muestra un nivel alpha de Cronbach de 0.89 (Campbell-Sills, Cohan y Stein, 2006).

### *Procedimiento*

En primer lugar, se procedió a obtener la muestra del estudio para lo cual se ofertó un curso dirigido a profesores de educación secundaria titulado "Aprendizaje y práctica

de la conciencia plena en el contexto de la enseñanza". Una vez obtenida la muestra del estudio, se procedió a obtener las medidas pretest para las variables *burnout* y resiliencia para lo cual se facilitó a todos los participantes inscritos en el curso los cuestionarios MBI-ES y CD-RISC para que los cumplimentasen de forma individual. Una vez obtenida esta puntuación pretest, se procedió a la asignación al azar de los docentes al grupo control y experimental, controlándose la variable sexo para que no interfiriera en los resultados del estudio, ya que las profesoras perciben más frecuentemente los problemas relativos a los alumnos como fuente de estrés que sus colegas varones (Marqués, Lima y López, 2005), al tiempo que se han encontrado diferencias en las puntuaciones de profesores y profesoras en las distintas dimensiones del *burnout* (Ayuso y Guillén, 2008).

A los sujetos del grupo control, se les informó que por razones de espacio ellos recibirían el curso en conciencia plena en un segundo turno.

A continuación, se procedió a la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental a lo largo de diez sesiones, realizando una sesión semanal de una hora y media de duración cada una de ellas. Dicho programa de intervención consistió en el aprendizaje y práctica diaria de una técnica de *mindfulness* para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena denominado meditación *fluir* (Franco, 2007, 2009), cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres, aceptando cualquier pensamiento, sentimiento o emoción que pueda aparecer o surgir de forma espontánea.

La esencia de esta práctica de conciencia plena es, por lo tanto, la de ser conscientes de forma pasiva y sin esfuerzo de lo que ocurre en nuestra mente y en nuestro cuerpo, pero sin tratar de hacer ningún esfuerzo por tratar de cambiarlo o modificarlo, percibiendo las cosas tal y como son y tienen en lugar en cada momento. Así pues, con la práctica de esta técnica se va desarrollando la capacidad de presenciar el proceso de pensamiento y de actividad mental, pero sin implicarse e involucrarse en dicho proceso, sin analizarlo, juzgarlo o evaluarlo, rompiendo el hábito de dejarse llevar y arrastrar por pensamientos automáticos e incontrolados. Es decir, durante esta práctica se toma conciencia de la presencia de los pensamientos, pero no pensamos sobre ellos, sobre su contenido o veracidad, sino que se va desarrollando la conciencia de que los pensamientos (al igual que las sensaciones), cambian cada instante y que están fluyendo constantemente.

Una vez finalizado el programa de *mindfulness* en el grupo experimental, se procedió a evaluar nuevamente los niveles de *burnout* y de resiliencia en ambos grupos en las mismas condiciones que en la fase pretest.

Con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos en las variables del estudio se mantenían a lo largo del tiempo, cuatro meses después de finalizado el programa de intervención se realizó una medida de seguimiento a cada uno de los docentes de ambos grupos, siguiéndose el mismo procedimiento de medición que en las fases pretest y postest.

Una vez finalizada la investigación, se impartió el programa de *mindfulness* en el grupo control.

## Resultados

Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

En primer lugar, se procedió a calcular las medias y desviaciones típicas para las variables *burnout* y resiliencia correspondientes a los grupos experimental y control en cada una de las fases del estudio (ver Tablas 1 y 2).

Grupo Experimental Variables	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
<b>Burnout</b>						
<b>Cansancio</b>	38,12	6,18	31,04	5,84	29,73	6,41
<b>Despersonal.</b>	18,93	4,71	13,56	3,97	14,39	4,72
<b>Realización</b>	22,73	4,43	29,27	5,83	28,01	4,75
<b>Resiliencia</b>	53,84	8,65	61,32	9,14	63,27	8,46

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest, postest y seguimiento correspondientes al grupo experimental para las variables *burnout* y resiliencia.

Grupo Control Variables	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
<b>Burnout</b>						
Cansancio	40,24	6,89	42,36	5,93	39,24	6,15
Despersonal.	20,38	5,64	22,83	4,92	18,45	5,85
Realización	24,35	6,15	22,16	5,47	23,72	5,28
Resiliencia	50,96	9,47	53,27	8,49	51,64	9,76

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas pretest, postest y seguimiento correspondientes al grupo control para las variables *burnout* y resiliencia.

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en cada fase del estudio para las variables *burnout* y resiliencia, se empleó el estadístico *t* de Student para muestras independientes. Se escogió la *t* de Student como técnica de análisis de los datos, porque es la técnica recomendada cuando se realiza una investigación cuasiexperimental don-



de no hay una asignación aleatoria completa de los participantes a los distintos grupos y los grupos a comparar son tan sólo dos (control y experimental) (Rial y Valera, 2008). Además, se escogió la *t* de Student dada su sensibilidad y capacidad de discriminación para muestras pequeñas (Botero, 2005), una vez comprobados los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Para la comprobación del supuesto de normalidad se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que arrojó los siguientes resultados para las diferentes variables de la investigación: cansancio emocional ( $z=0.781$ ;  $p=0.781$ ), despersonalización ( $z=0.812$ ;  $p=0.416$ ), realización personal ( $z=0.938$ ;  $p=0.323$ ), resiliencia ( $z=0.794$ ;  $p=0.547$ ), por lo que se cumple el supuesto de normalidad. Para comprobar el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad, se realizó la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas. Los resultados obtenidos en las diferentes variables del estudio fueron: cansancio emocional ( $F=0.892$ ;  $p=0.314$ ), despersonalización ( $F=0.334$ ;  $p=0.842$ ), realización personal ( $F=1.21$ ;  $p=0.262$ ), resiliencia ( $F=0.521$ ;  $p=0.427$ ). Estos resultados confirman la igualdad de las varianzas, cumpliéndose de esta manera el supuesto de homocedasticidad. Al realizar dicho análisis estadístico para las puntuaciones pretest, se observa como no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las variables del estudio. Pero por el contrario, sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones posttest en la variable resiliencia ( $t=4.89$ ;  $p=0.001$ ), así como en las tres dimensiones de la variable *burnout*: cansancio emocional ( $t=5.46$ ;  $p=0.001$ ), despersonalización ( $t=5.23$ ;  $p=0.001$ ), y realización personal ( $t=6.14$ ;  $p<0.001$ ). Igualmente, el análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias pretest y seguimiento entre el grupo control y el experimental, también mostró la existencia de diferencias significativas en la variable resiliencia ( $t=6.49$ ;  $p<0.001$ ), así como en las tres dimensiones de la variable *burnout*: cansancio emocional ( $t=5.93$ ;  $p<0.001$ ), despersonalización ( $t=2.91$ ;  $p<0.05$ ), y realización personal ( $t=5.48$ ;  $p=0.001$ ) (ver Tabla 3).

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Burnout</b>						
Cansancio	0,79	0,433	5,46	0,001**	5,93	0,000*
Despersonal.	0,71	0,452	5,23	0,001**	2,91	0,024***
Realización	1,09	0,284	6,14	0,000*	5,48	0,001**
Resiliencia	1,14	0,238	4,89	0,001**	6,49	0,000*

Nota: \* $p<0.001$ ; \*\* $p=0.001$ ; \*\*\* $p<0.05$

Tabla 3. Prueba *t* de Student para muestras independientes de las diferencias pretest, posttest y seguimiento entre el grupo control y experimental, para las variables burnout y resiliencia.

Posteriormente, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las variables *burnout* y resiliencia en cada una de las fases del estudio tanto en el grupo control como experimental, se empleó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. De este modo, al realizar dicho análisis entre las puntuaciones del grupo experimental, se obtuvo la existencia de diferencias significativas al comparar sus puntuaciones pretest-postest en la variable resiliencia ( $t=4.93$ ;  $p=0.001$ ), así como en las tres dimensiones de la variable *burnout*: cansancio emocional ( $t=-4.36$ ;  $p<0.005$ ), despersonalización ( $t=-3.82$ ;  $p<0.05$ ), y realización personal ( $t=4.41$ ;  $p<0.005$ ). Igualmente, al comparar las puntuaciones medias pretest-seguimiento, también se obtuvieron diferencias significativas en la variable resiliencia ( $t=5.94$ ;  $p<0.001$ ), así como en las tres dimensiones de la variable *burnout*: cansancio emocional ( $t=-5.52$ ;  $p=0.001$ ), despersonalización ( $t=-3.43$ ;  $p<0.05$ ), y realización personal ( $t=3.74$ ;  $p<0.05$ ). Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas al realizar el análisis de las puntuaciones postest-seguimiento en ninguna de las variables de la investigación en el grupo experimental (ver Tabla 4).

Variable	Pretest - Postest		Pretest – Seguíim.		Postest - Seguíim.	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Burnout</b>						
Cansancio	-4,36	0,002***	-5,52	0,001**	0,482	0,638
Despersonal.	-3,82	0,013****	-3,43	0,017****	0,326	0,741
Realización	4,41	0,002***	3,74	0,015****	0,409	0,711
Resiliencia	4,93	0,001**	5,94	0,000*	0,622	0,543

**Nota:** \* $p<0.001$ ; \*\* $p=0.001$ ; \*\*\* $p<0.005$ ; \*\*\*\* $p<0.05$ ;

Tabla 4. Prueba *t* de Student para muestras relacionadas de las diferencias pretest-postest, pretest-seguimiento y postest-seguimiento en el grupo experimental, para las variables burnout y resiliencia.

Al realizar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas para las variables *burnout* y resiliencia en cada una de las fases de la investigación en el grupo control, no se obtuvieron diferencias significativas en dichas variables al realizar las comparaciones pretest-postest, pretest-seguimiento, y postest-seguimiento (ver Tabla 5).

Variable	Pretest - Postest		Pretest – Seguíim.		Postest - Seguíim.	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Burnout</b>						
Cansancio	0,408	0,712	0,624	0,546	0,489	0,631
Despersonal.	0,876	0,328	0,741	0,472	0,664	0,512
Realización	0,683	0,491	0,703	0,451	0,514	0,609
Resiliencia	1,062	0,232	0,626	0,531	0,829	0,412

Tabla 5. Prueba t de Studen para muestras relacionadas de las diferencias pretest-postest, pretest-seguimiento y postest-seguimiento en el grupo control, para las variables burnout y resiliencia.

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el grupo experimental tanto en la medida postest, como en la medida de seguimiento, se empleó la *d* de Cohen (1988). Valores superiores a 1.5 indican cambios muy importantes, entre 1.5 y 1 importantes, y entre 1 y 0.5 medios. Las puntuaciones de la *d* de Cohen entre las medidas pretest-postest muestran la existencia de cambios importantes en las tres dimensiones del *burnout*: realización personal ( $d=1.26$ ), despersonalización ( $d=1.23$ ), y cansancio emocional ( $d=1.18$ ); mientras que aparecen cambios de nivel medio en la variable resiliencia ( $d=0.841$ ). Por lo que respecta a la magnitud del cambio experimentado entre las puntuaciones pretest-seguimiento, se observa la existencia de cambios importantes en la variable resiliencia ( $d=1.11$ ), y en las dimensiones cansancio emocional ( $d=1.33$ ), y realización personal ( $d=1.01$ ); mientras que se obtienen cambios de nivel medio en la dimensión despersonalización ( $d=0.96$ ) (ver Tabla 6).

Finalmente, se calculó el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest y pretest-seguimiento en el grupo experimental. Respecto al porcentaje de cambio pretest-postest, se observa que dicho porcentaje muestra unas reducciones del 28 y del 18% en las dimensiones despersonalización y cansancio emocional respectivamente, mientras que se produce un incremento del 22% en la dimensión realización personal y del 13% en la variable resiliencia. Asimismo, el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-seguimiento, muestra unas reducciones por encima del 20 % en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización, y un incremento del 17% en resiliencia y en realización personal (ver Tabla 6).

Variable	d	d	%	%
	Pretest-Posttest	Pretest-Seguí.	Pretest-Posttest	Pretest-Seguí.
<b>Burnout</b>				
Cansancio	1,18	1,33	- 18,57	22,12
Despersonal.	1,23	0,96	- 28,36	23,98
Realización	1,26	1,01	22,34	17,97
Resiliencia	0,84	1,11	13,89	17,51

Tabla 6. d de Cohen y porcentaje de cambio pretest-posttest y pretest-seguimiento en el grupo experimental para las variables burnout y resiliencia.

## Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos concluir que el programa de intervención en *mindfulness* aplicado produjo diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en las variables *burnout* y resiliencia al comparar las puntuaciones medias posttest de ambos grupos. Antes de iniciar el entrenamiento en *mindfulness*, no se encontraron diferencias significativas de partida entre el grupo control y experimental en ninguna de las variables analizadas en el estudio. Pero una vez finalizado dicho entrenamiento, se ha podido comprobar la disminución significativa en el grupo experimental respecto al grupo control en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización, al tiempo que se produjo una mejora significativa en realización personal y en resiliencia. Posteriormente, al realizar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas en el grupo experimental, también se obtuvieron descensos significativos en cansancio emocional y en despersonalización, mientras que se produjo un incremento significativo en la dimensión realización personal y en la variable resiliencia. Sin embargo, no se obtuvo ninguna diferencia significativa al comparar las puntuaciones medias pretest-posttest en el grupo control en ninguna de las variables. Finalmente, al realizar el análisis de las puntuaciones de la medida de seguimiento, se observa como los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de intervención se siguen manteniendo cuatro meses después de su finalización.

Por lo tanto, a la luz de estos resultados puede afirmarse, con la prudencia que exige este tipo de estudios, que las técnicas de *mindfulness*, y en este caso concreto el entrenamiento en conciencia plena denominado meditación fluida, pueden resultar útiles y eficaces a la hora de realizar una intervención psicoeducativa tendente a la reducción de los niveles *burnout* en docentes de Educación Secundaria, al tiempo que se mejoran sus capacidades de resiliencia para hacer frente y afrontar de forma efectiva las situaciones estresantes que su labor como docentes les obliga a tener que enfrentar de forma constante. Por otro lado, el mantenimiento de las reducciones observadas en las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización, así como el incremento significativo hallado tanto en realización personal como en la variable resiliencia cuatro meses después de finalizada la intervención, son un apoyo a la adherencia de este tipo de intervención por parte de las personas que participan en el programa de entrenamiento en *mindfulness*, y ponen de relieve la efectividad del programa a medio plazo.

Los resultados obtenidos con esta investigación son acordes con los hallados por estudios que han demostrado la efectividad de las técnicas de *mindfulness* en problemas de *burnout* (e.g., Cohen-Katz et al., 2004, 2005; Hayes et al., 2004; Galantino et al., 2005; Perseus et al., 2007; Shapiro et al., 2005), y son un apoyo a la utilidad del empleo de estas técnicas en el ámbito educativo.

A través de la práctica de las técnicas de conciencia plena, la persona va siendo consciente de forma progresiva de que las cosas cambian momento a momento. Los sonidos, las sensaciones y los pensamientos nunca son exactamente los mismos, sino que están en constante flujo. Con la práctica continua, se llega a apreciar este hecho y se comienza a vivir la vida desde la aceptación, fluyendo con el cambio. Al mantener la conciencia en el momento presente, en el aquí y ahora, se pueden prevenir pensamientos rumiativos y obsesivos sobre acontecimientos pasados y futuros, que pueden estar relacionados con el cansancio y el agotamiento emocional.

La psicología positiva establece que el ser humano posee una enorme capacidad de adaptarse encontrando un sentido ante la vivencia de situaciones estresantes o adversas (Davidsn, 2002; Seligman, 1999), por lo que desde esta concepción se propone la asunción de un nuevo modelo basado en la prevención y que tiene en cuenta la capacidad de las personas para afrontar, resistir y rehacerse ante la presencia de situaciones adversas (Bortone, 2000; Gist y Woodall, 2000; Pérez-Sales y Vázquez, 2003). Y en este sentido, *mindfulness* es una capacidad humana básica y universal consistente en la facultad de ser conscientes de la experiencia tanto física como mental que tiene lugar en cada momento mediante la práctica de la autoconciencia, dando lugar dicha práctica al desarrollo de la capacidad de concentración de la mente que trae consigo estados de calma y de serenidad (Simón, 2006).

Aunque gran parte del *burnout* que sufren los docentes podría resolverse cambiando las condiciones objetivas del puesto de trabajo que generan estrés, no debería desatenderse la labor de proporcionar a los docentes estrategias de tipo personal que les permitan afrontar y prevenir la aparición de este síndrome (Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2003). Se hace por lo tanto necesario, la implantación de programas de formación integral para el profesorado de educación secundaria donde se incluyan el desarrollo de competencias personales, emocionales, sociales y profesionales que faciliten el mejor desempeño y eficacia de la labor docente (Guerrero y Rubio, 2005), y que permitan prevenir y/o paliar los efectos que sobre el docente ejercen los altos niveles de estrés a los que el desempeño de su labor profesional les somete. Sobre todo, porque hay que tener en cuenta que si el síndrome de *burnout* se alarga a lo largo del tiempo, dará lugar a la aparición de alteraciones físicas y psicológicas, con manifestaciones psicósomáticas, y provocará una alteración del sistema fisiológico, emocional, cognitivo y conductual del docente que lo sufre (Gil-Monte, 2005).

Finalmente, aunque los resultados de la presente investigación suponen un apoyo empírico a la utilización de las técnicas de *mindfulness* en el ámbito educativo, hay que tomar en cuenta las limitaciones que dicha investigación presenta. En primer lugar, porque la muestra del estudio es relativamente pequeña, por lo que habría que comprobar estos resultados con muestras más amplias. En segundo lugar, porque el estudio no aísla el efecto de grupo ni el del instructor. En tercer lugar, porque no se puede descar-

tar la incidencia de diversos factores sobre los resultados del estudio, como son la esperanza positiva, la atención, el apoyo social, etc., que pudieron influir en las puntuaciones mostradas por los participantes del grupo experimental una vez concluida la intervención. Por todo ello, es necesario seguir diseñando nuevas investigaciones que permitan confirmar la validez de los datos obtenidos en este estudio.

### Referencias bibliográficas

- ARCH, J.J. y CRASKE, M.G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
- AYUSO, J.A. y GUILLÉN, C.L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- BARTONE, P.T. (2000). Hardiness as a resiliency factor for United States Forces in Gulf War. En J.M. Violant, D. Patton y D. Dunning (Eds), *Posttraumatic stress intervention: challenges, issues and perspective* (pp. 115-133). Springfield: Charles Thomas Publisher.
- BONANNO, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. *American Psychologist*, 59, 20-28.
- BREFCZYNSKI-LEWIS, J. A., LUTZ, A., SCHAEFER, H. S., LEVINSON, D. B. y DAVIDSON, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(27), 11483-11488.
- BOTERO, C. (2005). Efectividad de una técnica de intervención cognitivo-conductual para el trastorno por estrés postraumático en excombatientes colombianos. *Universitas Psicológica*, 4(2), 205-219.
- CAMPBELL-SILLS, L., COHAN, S.L. y STEIN, M.B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44, 585-599.
- CEBOLLA, A. y MIRÓ, M.T. (2006). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la depresión. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 133-155.
- CHERNISS, C. (1985). *Beyond burnout: helping teachers, nurses, and low recover from form stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- COHEN-KATZ, J., WILEY, S.D., CAPUANO, T., BAKER, D.M., KIMMEL, S. y SHAPIRO, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout, Part II: A quantitative and qualitative study. *Holistic Nursing Practice*, 19, 26-35.

- COHEN-KATZ, J., WILEY, S., CAPUANO, T., BAKER, D. y SHAPIRO, S. (2004). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A quantitative and qualitative study. *Holistic Nursing Practice*, 18(6), 302-308.
- CONNOR, K.M y DAVIDSON, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- DAVIDSON, J.R. (2000). Surviving disaster: what comes after trauma? *British Journal of Psychiatry*, 181, 366-368.
- DAVIDSON, R.J., KABAT-ZINN, J., SCHUMACHER, J., ROSERKRANZ, M.S., MULLER, D., SANTORELLI, S.F., URBANOWSKI, F., HARRINGTON, A., BONUS, K. y SHERIDAN, J.F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by Mindfulness. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- DAVIES, W. (2008). Mindful meditation: healing burnout in critical care nursing. *Holistic Nursing Practice*, 22(1), 32-36.
- FELDMAN, G.C., HAYES, A.M., KUMAR, S.M., GREESON, J.M. y LAURENCEAU, J.P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), (177-190).
- FRANCO, C. (2007). *Técnicas de relajación y desarrollo personal*. Granada: Cepa.
- FRANCO, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- FREDRICKSON, B.L. y TUGADE, M.M. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the USA on September 11, 2001. *Journal Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- GALANTINO, M.L., BAIME, M., MAGUIRE, M., SZAPARY, P.O. y FARRAR, J.T. (2005). Association of psychological and physiological measures of stress in health-care professionals during an 8-week mindfulness meditation program: Mindfulness in practice. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(4), 255-261.
- GASCÓN, S., OLMEDO, M., y CICCOTELLI, H. (2003). La prevención del burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de Leitter y Maslach (2000). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 55-66.
- GIL-MONTE, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo: una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- GIL-MONTE, P.R., NÚÑEZ-ROMÁN, E.V. y SELVA, Y. (2006). Relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) y síntomas cardiovasculares: un estudio en técnicos de prevención de riesgos laborales. *Revista Interamericana de Psicología*, 4(2), 227-232.
- GIL-MONTE, P.R. y PEIRÓ, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicológica.

- GITS, R. y WOODALL, J. (2000). There are no simple solutions to complex problems. En J.M. Violant, D. Patton y D. Dunning (Eds), *Posttraumatic stress intervention: challenges, issues and perspective* (pp. 81-96). Springfield: Charles Thomas Publisher.
- GUERRERO, E. y RUBIO, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- HAMILTON, N. A., KITZMAN, H. y GUYOTTE, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy. Positive psychology*, 20(2), 123-134.
- HAYES, S. C., BISSETT, R., ROGET, N., PADILLA, M., KOHLENBERG, B. S., FISHER, G. et al. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821-835.
- HAYES, S. y G. FELDMAN (2004). “Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy.” *Clinical Psychology: Science and Practice* Vol. 11(3) (2004):255- 262.
- HAYES, S.C., WILSON, K.G., GUILFORD, E., FOLLETE, V.M. y STROSHAL, K. (1996). Experiential avoidance and behaviour disorder: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 64, 1152-1168.
- HERNÁNDEZ, G.L. y OLMEDO E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del “estar quemado” (burnout), y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
- HERNÁNDEZ, G.L, OLMEDO, E. e IBÁÑEZ, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- KABAT-ZINN, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- LÁZARO, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales. *Portularia*, 4, 499-506.
- LEE, R.T. y ASHFORTH, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133.
- LLORENS, S., GARCÍA-RENEDO, M. y SALANOVA, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- MANASSERO, M., GARCÍA, E. TORRES, G., RAMIS, C., VÁZQUEZ, A. y FERRER, V.A. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- MARQUÉS, A., LIMA, M.L. y LÓPES, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.



- MARTÍN-ASUERO, A. y GARCÍA DE LA BANDA, G (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. y LEITER, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MENNIN, D.S., HEIMBERG, R.G., TURK, C.L. y FRESCO, D. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 85-90.
- MINOR, H.G., CARLSON, L.E., MACKENZIE, M.J., ZERNICKE, K. y JONES, L. (2006). Evaluation of a mindfulness-based stress reduction (MBSR) program for caregivers of children with chronic conditions. *Social Work in Health Care*, 43, 91-109.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- MUÑOZ-GARRIDO, V. y DE PEDRO, F. (2005). Educar para la resiliencia. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- ORME-JOHNSON, D. W. y HAYNES, C. T. (1981). EEG phase coherence, pure consciousness, creativity, and TM-Sidhi experiences. *International Journal of Neuroscience*, 13(4), 211-217.
- PAREDES, O.L. y SANABRIA-FERRAND, P.A. (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico-quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 16(1), 25-32.
- PÉREZ-SALES, P. y VÁZQUEZ, C. (2003). Emociones positivas, trauma y resistencia. *Ansiedad y Estrés*, 9(2-3), 235-254.
- PERLMAN, B. y HARTMAN, E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Perseus, K., KÅVER, A., EKDAHL, S., ÅSBERG, M. y SAMUELSSON, M. (2007). Stress and burnout in psychiatric professionals when starting to use dialectical behavioural therapy in the work with young self-harming women showing borderline personality symptoms. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(7), 635-643.
- PIERCE, C.M. Y MOLLY, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- RIAL, A. y VALERA, J. (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. A Coruña: Netbiblo.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I.M. y LLORENTE, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.

- SELIGMAN, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- SHAPIRO, S.L., ASTIN, J.A., BISHOP, S.R. y CORDOVA, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: results from randomised trial. *Journal of Stress Management*, 12, 164-176.
- SHAPIRO, S. y SCHWARTZ, G. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- SIMÓN, V. (2006), Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67, 5-31.
- SOLBERG, E. E., HALVORSEN, Y HOLEN, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress Medicine*, 16(3), 185-190.
- SOLBERG, E. E., HALVORSEN, R., SUNDGOT-BORGEN, J., INGJER, F. Y HOLEN, A. (1995). Meditation: a modulator of the immune response to physical stress? A brief report. *British Journal of Sports Medicine*, 29(4), 255-257.
- VERA, V. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1, 1-42
- VERA, V., CORBELO, B. y VECINA, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- WACHS, K. y CORDOVA, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33(4), 464-481.
- WELLS, A. (2002). Metacognition and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical Psychology Science and Practice*, 9, 95-100.

### Correspondencia con el autor

Clemente Franco Justo  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Almería  
e-mail: cfranco@ual.es