



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA



**TESIS DOCTORAL**

**"MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE":  
Efectividad de la intervención basada en el mindfulness (MBI)  
para el crecimiento personal y laboral en profesionales de la  
administración pública**

**Laura Molina García**

**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA  
Enero, 2023**





UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Educación

**"MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE":**

**Efectividad de la intervención basada en el mindfulness  
(MBI) para el crecimiento personal y laboral en  
profesionales de la administración pública**

**"MINDFULNESS: CULTIVATING CONCIOUS ATTENTION":**

**Effectiveness of mindfulness-based intervention (MBI) for  
personal and professional growth of civil servants**

**Laura Molina García**

Directores

Dr. César Bernal Bravo  
Dr. Eloy López Meneses

Almería, enero de 2023







# ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	11
RESUMEN .....	15
ABSTRACT.....	21
ÍNDICE DE TABLAS .....	27
ÍNDICE DE FIGURAS .....	31
ÍNDICE DE APÉNDICES .....	35
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO .....	39
1. Justificación del estudio.....	41
2. Problema, objetivos e hipótesis de la investigación .....	49
2.1. Objetivos generales de la investigación .....	49
2.2. Objetivos específicos de la investigación .....	49
2.3. Hipótesis planteadas.....	50
3. Estructura de la Tesis doctoral.....	51
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO .....	57
1. Concepto de Mindfulness.....	59
1.1. Mindfulness como Constructo teórico .....	63
1.2. Mindfulness como Proceso psicológico.....	64
1.3. Mindfulness como Práctica meditativa .....	67
1.3.1. Práctica formal meditativa de la atención plena .....	70



1.3.2. Práctica Informal de la meditación en la atención plena.....	76
1.3.3. Soportes actitudinales para la práctica de mindfulness .....	77
2. Implementación del mindfulness: protocolos, efectos e instrumentos evaluativos ..	83
2.1. Protocolos e intervenciones basados en mindfulness.....	84
2.1.1. Protocolo MBSR ( <i>Mindfulness-Based Stres Reduction</i> ).....	86
2.1.2. Protocolo MBCT ( <i>Mindfulness-Based Cognitive Therapy</i> ) .....	88
2.1.3. Protocolo MBEC ( <i>Mindfulness-based elder care</i> ) .....	89
2.1.4. Protocolo MBRP ( <i>Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviours</i> ) .....	89
2.1.5. Programa MBCP ( <i>Mindfulness-based childbirth and parenting education</i> )...90	
2.1.6. Protocolo MSC ( <i>Mindfulness self-compassion</i> ).....	91
2.1.7. MBI: Intervenciones basadas en mindfulness .....	91
2.2. Efectos tras la práctica de mindfulness.....	94
2.2.1. Mindfulness y la atención .....	96
2.2.2. Mindfulness en la inteligencia emocional .....	99
2.2.3. Mindfulness y los cambios fisiológicos.....	108
2.2.4. Efectos antagonistas de mindfulness .....	113
2.3. Instrumentos evaluativos de la Atención plena .....	116
2.3.1. Escala FMI ( <i>Freiburg Mindfulness Inventory</i> ).....	118
2.3.2. La escala MAAS ( <i>Mindfulness attention awareness skill</i> ) .....	118
2.3.3. La escala KIMS ( <i>Kentuky inventory of mindfulness skill</i> ) .....	119
2.3.4. La escala TMS ( <i>Toronto Mindfulness Scale</i> ).....	119
2.3.5. La CAMS-R ( <i>Cognitive and affective mindfulness scale-revised</i> ) .....	119
2.3.6. El SMQ ( <i>Southampton mindfulness questionnaire</i> ) .....	120
2.3.7. La escala de atención plena de Filadelfia (PHLMS).....	120
2.3.8. El FFMQ Cuestionario de Mindfulness de Cinco Facetas (FFMQ) .....	120
3. Contextos de aplicación del mindfulness.....	126
3.1. Contexto sanitario.....	127
3.2. Contexto educativo.....	131
3.3. Contexto empresarial.....	134
4. Mindfulness en las organizaciones .....	136
4.1. Entidades desarrollan mindfulness en su formación.....	139
4.2. Mindfulness y la prevención de riesgos psicosociales en la empresa.....	142



4.2.1. Mindfulness y la reducción del estrés laboral .....	145
4.2.2. Salud laboral y mindfulness en la Empresa pública andaluza.....	149
4.3. Cómo se implementa el mindfulness en las organizaciones.....	150
4.3.1. Mindfulness en la formación continua empresarial .....	155
5. Mindfulness en la Formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla .....	158
5.1. Directrices organizativas de las acciones formativas en diputación .....	163
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>171</b>
1. Enfoque metodológico de la investigación .....	173
2. Fases y diseño de la investigación .....	178
2.1. Fase 1: Revisión documental.....	180
2.2. Fase 2: Diseño de la intervención MBI .....	181
2.3. Fase 3: Implementación de la MBI .....	186
2.4. Fase 4: Análisis y evaluación de la información.....	200
2.4.1. Cuestionario de adquisición de conocimientos.....	206
2.4.2. Cuestionario de calidad de la acción formativa.....	208
2.4.3. Cuestionario de evaluación de transferencia .....	210
2.4.4. Cuestionario mindfulness FFMQ.....	214
3. Análisis de la población de estudio .....	217
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>227</b>
1. Introducción .....	229
2. Fases de la investigación.....	233
2.1. Fase 1: Revisión documental.....	234
2.2. Fase 2: Diseño de la MBI .....	236
2.3. Fase 3: Implementación de la MBI .....	237
2.4. Fase 4: Análisis y evaluación de la información.....	239
2.4.1. Resultados del cuestionario de adquisición de conocimientos .....	241
2.4.2. Resultados del cuestionario de calidad de la acción formativa .....	247
2.4.3. Resultados cuestionario FFMQ.....	271
2.4.4. Resultados cuestionario de transferencia .....	280
2.4.5. Discusión de los resultados .....	303
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS .....</b>	<b>317</b>
1. Conclusiones del trabajo de investigación.....	319



2. Limitaciones del estudio .....	330
3. Prospectiva de la acción para líneas futuras de investigación .....	332
APÉNDICES .....	337
Apéndice 1. Cuestionario e informes de conocimientos adquiridos .....	339
Apéndice 2. Cuestionario e informes de calidad.....	349
Apéndice 3. Cuestionario FFMQ .....	361
Apéndice 4. Tablas de puntuaciones medias FFMQ por facetas .....	365
Apéndice 5. Cuestionario e informes de transferencias .....	367
Apéndice 6. Manual de formación (2018-2023) .....	377
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	381





# AGRADECIMIENTOS

Este proceso de investigación me ha llevado a atestiguar que superarse y ser resiliente implica un proceso continuo de atención y concentración sobre la tarea a realizar, así como el apoyo de las personas que te rodean. Por ello quiero agradecerles a quienes de una manera u otra han contribuido con sus ánimos, con su tiempo y con su paciencia. Estas palabras se las dedico desde lo más profundo de mi ser.

De modo infinitamente especial agradezco a mi amor, amigo, compañero y marido, Antonio todo lo que me aporta. Agradezco a Diego y Fabio, nuestros maravillosos hijos, “cachitos de mi alma”, el amor que me brindan y todo lo que me confieren para poder seguir aprendiendo cada día. Doy las gracias a ellos, así como al resto de mi familia de sangre o de corazón, su confianza sobre mis capacidades y el hecho de regalarme parte de su tiempo para que yo lo hiciese mío. Gracias por contribuir a ser quien fui y a ser quien soy.

Mi agradecimiento a los directores de esta tesis, el Dr. D. Eloy López Meneses y el Dr. César Bernal Bravo, por su ayuda, apoyo y paciencia insuperable. He tenido la suerte de contar con un tándem formidable, dos grandes profesores universitarios con una gran trayectoria profesional que completan con su praxis investigadora. Han sabido orientarme en cada momento en la admirable senda de la investigación con sus relevantes conocimientos profesionales.

Extiendo esta gratitud a la prestigiosa Universidad de Almería el acogerme y permitirme ser parte de su excelente comunidad investigadora.



Es imprescindible agradecer a la Diputación Provincial de Sevilla, concretamente al Área del Empleado Público por haberme hecho partícipe de sus procesos formativos como docente, lo que me ha brindado crecer como profesional y como persona.

Gracias, a todas las personas participantes en cada una de las ediciones de la MBI, *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, por compartir tanto conmigo, por hacer que este trabajo se haya convertido en mi verdadera vocación profesional.

Asimismo, quiero agradecer al Dr. Javier García-Campayo y D. Alejandro Moreno Durán, quienes han sido mis más cercanos mentores en mindfulness. De igual modo a todas las personas expertas, con quien he tenido la oportunidad de crecer en el campo de la meditación y de la atención consciente.

Por último, agradezco desde mi ser consciente todo lo que me brinda cada día, pues los momentos que vivo desde la atención plena, son genuinos descubriendo en ellos nuevos aprendizajes y motivaciones para ser feliz.

*“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.*

Antonio Machado (1912).





# RESUMEN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), reclaman una toma de conciencia sobre la salud mental en los entornos laborales. Las directrices de la OMS describen como el estrés laboral y otras problemáticas psicosociales repercuten en la salud y en el estado de bienestar, menoscabando el crecimiento personal y laboral. Entre sus recomendaciones apoyan aquellas intervenciones dirigidas a la protección de la salud mental de las personas trabajadoras. De hecho, la salud mental se ha visto fuertemente azotada tras la COVID-19, lo que ha provocado un aumento del 25% en problemas y trastornos mentales como el estrés, la ansiedad o la depresión. Ello ha puesto de manifiesto la carencia de las administraciones para combatir el impacto que la salud mental puede provocar en el correcto funcionamiento de la sociedad (OMS, 2022).

En este sentido, y respondiendo a esta problemática, existe un impulso desde el ámbito empresarial de introducir el mindfulness en el seno de sus procesos formativos, dado los efectos constatados tras su práctica (Larrubia-Ansón, 2019; Johnson et al., 2020; Malter et al., 2021). Estas iniciativas se basan en las evidencias empíricas, psicoterapéuticas y neurofisiológicas que concluyen que la práctica de mindfulness aumenta la capacidad de regular emociones, afrontar disfunciones emocionales, mejorar pautas recurrentes cognitivas, o disminuir los pensamientos negativos (Teasdale et al., 2002; Segal et al., 2006; Bulzacka et al., 2018; Molina-García, 2022). Ello, influye en la optimización de las relaciones interpersonales, los procesos comunicativos, la resolución de problemas, la motivación, la creatividad, reduciendo conjuntamente los procesos de estrés o ansiedad, y consecuentemente los casos de Burnout (Gunasekara & Zheng, 2018; Aranda-Auserón et



al., 2018; Liu et al., 2020; Pattnaik & Jena, 2021; Xie, 2021; Goldberg et al., 2022). Para llevar el mindfulness al contexto organizativo y sus procesos formativos debe contextualizarse a los entornos empresariales. Para ello deben ser diseñadas intervenciones basadas en el mindfulness (MBI) atendiendo a las necesidades y características de la entidad (MBI) (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparros et al., 2021).

En este proceso de contextualización de mindfulness al entorno laboral, surge la delimitación y definición del problema de esta investigación. Concretamente la estructura organizativa de la Tesis Doctoral se establece siguiendo las pautas determinadas en las investigaciones actuales en las que el planteamiento del estudio precede al contexto teórico del estudio. El trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos, seis apéndices y, por último, las referencias bibliográficas.

Su proceso investigador se despliega bajo una perspectiva metodológica que sigue el razonamiento deductivo, que se prescribe desde los aspectos más generales a los específicos del objeto estudio científico (Newman, 2006). El problema al que se atiende en este trabajo investigador es analizar la efectividad de una intervención socioeducativa fundamentada en el mindfulness en el contexto de las organizaciones y cómo su práctica contribuye al crecimiento personal y laboral.

En el **primer capítulo** se exponen la justificación, el problema y la estructura global de la investigación. El proceso investigador se identifica con el diseño de una intervención basada en el mindfulness y el análisis de su eficacia en el contexto de la administración pública. Desde esta óptica didáctica, la presente tesis doctoral se circunscribe a tres objetivos generales:

- O.G.1.Revisión de la literatura científica sobre mindfulness.
- O.G.2.Diseño e implementación de la intervención basada en el mindfulness (MBI, Mindfulness-Based Intervention): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.
- O.G.3. Análisis y evaluación de la intervención (MBI):*“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.



El **capítulo segundo**, corresponde al marco teórico del estudio que se desarrolla bajo un prisma deductivo. En una primera instancia, se realiza una aproximación conceptual del significado de “mindfulness” desde tres perspectivas, como: un constructo teórico, un proceso psicológico y la propia práctica. Posteriormente, se exponen los protocolos e intervenciones con las que se aplica el mindfulness, así como los efectos que produce, las escalas y cuestionarios que se utilizan con mayor frecuencia para valorar la adquisición de tal conocimiento.

De igual forma, se presentan los contextos de aplicación de dichos protocolos y los resultados que se obtienen en diferentes esferas profesionales como la sanitaria, educativa y empresarial. A su vez, se explicitan las características de la formación de mindfulness en las organizaciones, el procedimiento de implementación y los efectos que se pueden alcanzar en la propia empresa. En el recorrido hacia lo específico, se detallan las características más relevantes a considerar en el diseño e implementación de intervención basada en el mindfulness, dentro de los procedimientos de la formación continua de una empresa. Finalizando con el capítulo, se describe el proceso organizativo de la formación continua que tiene lugar en la Diputación Provincial de Sevilla, concretamente desde el Área del Empleado Público, llegando así a la máxima especificidad del argumento de la investigación.

El **tercer capítulo** del trabajo doctoral concierne al escenario metodológico de la investigación. Dicho proceso se sustenta bajo un enfoque multimétodo, ecléctico y holístico. Es un estudio exploratorio y descriptivo de carácter socioformativo, de tipo no-experimental, sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural, para después analizarlos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se utiliza una perspectiva mixta (cuantitativa y cualitativa) estableciendo una estrategia de complementariedad y confluencia del conocimiento, a través de un análisis integral de los datos arrojados por diferentes instrumentos (Sandoval, 2002; Okuda-Benavides et al., 2005). Su finalidad es corroborar la eficacia de la intervención diseñada, con relación al incremento competencial en habilidades de atención plena del alumnado participante en la intervención *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.



El estudio se compone de diferentes etapas que responden a cuatro fases, concretamente a un momento conceptual, metodológico, empírico e interpretativo (Pineda et al., 1994; Almeida & Freire, 2007). En primer lugar, se realiza una revisión de la literatura científica de los principales autores e investigaciones sobre mindfulness, sus contextos de implementación y eficacia. En la segunda fase se diseña una intervención basada en el mindfulness, partiendo de los principales protocolos de mindfulness como el MBSR, MBCT y MSC, descritos en el apartado 2.1. del Capítulo II. En la fase tercera se implementa la acción formativa en el ámbito de la organización pública de la Diputación Provincial de Sevilla, exponiendo la puesta en práctica, contenidos, temporalización y objetivos a alcanzar. Finalizando, en la cuarta y última fase se recopilan, analizan e interpretan los datos obtenidos a través de diversos cuestionarios que evalúan los aspectos principales de la acción formativa basada en la atención plena.

En el **cuarto capítulo** se interpretan de forma congruente y reflexiva los resultados alcanzados en las cuatro fases de las que consta la investigación (descritas en el Capítulo III, apartado 2). En concreto, en la primera fase (Capítulo IV, apartado 2.1). se describe el proceso de realización del marco teórico reflejado en su Capítulo 1. En la fase 2 (Capítulo IV, apartado 2.2), se detalla el diseño y desarrollo de la MBI "*Mindfulness: cultivando la atención consciente*" exponiendo el proceso llevado a cabo para su elaboración. Seguidamente, en la fase 3, que corresponde a la implementación de la intervención, se constata las características metodológicas y espaciotemporales utilizadas en el proceso formativo (Capítulo IV, apartado 2.3.). En la última fase se presentan los datos recabados en los cuatro instrumentos utilizados en la recogida de datos (Cuestionario de adquisición de conocimientos, cuestionario de calidad de la acción formativa, cuestionario FFMQ - Cuestionario de cinco facetas mindfulness- y el cuestionario de transferencia, Capítulo IV, apartado 2.4.) y los resultados obtenidos de los mismos para finalizar con una discusión global.

En el atardecer del trabajo de investigación se manifiestan de forma rigurosa, las reflexiones investigadoras derivadas del análisis de los objetivos propuestos en el estudio. Ultimando con las conclusiones del estudio para proseguir con las limitaciones halladas, así como las posibles líneas prospectivas de la acción innovadora, información presente en el **capítulo quinto**.



En consecuencia, se infiere que este tipo de formación continua basada en mindfulness, resultan beneficiosas en el seno de las organizaciones puesto que inducen el desarrollo y adquisición de una serie de capacidades y habilidades personales a nivel cognoscitivas, actitudinales y procedimentales. En última instancia, estas acciones formativas auspiciadas por la formación en atención plena mejoran el clima organizacional e implican una mejor calidad relacional entre las personas empleadas, lo que puede incidir en un menor absentismo y una mayor productividad en los procesos sociolaborales (Máñez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Langer et al., 2017, 2020; Lyddy et al., 2021).

Así mismo, se corrobora en concordancia con otros estudios (Taylor & Robina, 2016; Kay et al., 2020; Mihić et al., 2020; Luna-Bernal, 2021; Errasti-Pérez et al., 2022, Molina-García, 2022), que las MBI implantadas en la formación continua de las organizaciones, no solo optimizan la salud laboral, reduciendo el estrés o la ansiedad, sino que acrecienta la motivación, el compromiso, el rendimiento, la capacidad de innovación, la resolución de problemas y mejora las relaciones prosociales. En última instancia, se vislumbra durante este proceso biótico formativo, sustentado en el mindfulness, la evidencia de un crecimiento en el plano personal y laboral de las personas que se forman y lo practican.



# ABSTRACT

The World Health Organization (WHO) and the International Labour Organization (ILO) call for an awareness of mental health in work environments. The WHO guidelines describe how work stress and other psychosocial problems affect health and well-being, undermining personal and professional growth. Among their recommendations, they support those interventions aimed at protecting the mental health of working people. Mental health has been hit hard after COVID-19, which has caused a 25% increase in mental problems and disorders such as stress, anxiety or depression. This has revealed the lack of organizations to combat the impact that mental health can have on society. (World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All. Overview, 2022).

In response to this problem, in the business world, there has been an impulse to introduce mindfulness in training, given the effects observed after its practice (Ansón, 2019; Johnson et al., 2020; Malters et al. al., 2021). They are based on empirical, psychotherapeutic, and neurophysiological evidence that concludes that mindfulness practice increases the ability to regulate emotions, cope with emotional dysfunction, improve recurrent cognitive patterns, or decrease negative thoughts (Teasdale et al., 2002; Segal et al., 2006; Bulzacka et al., 2018; Molina-García, 2022). This influences the optimization of interpersonal relationships, communication processes, problem solving, motivation, jointly reducing stress or anxiety, and consequently decreasing the number of cases of burnout (Gunasekara & Zheng, 2018; Aranda-Auserón et al., 2018; Liu et al., 2020; Pattnaik & Jena, 2020; Xie, 2021; Goldberg et al., 2022). In order to bring mindfulness to the organizational context and its training processes, it must be contextualized to business environments. For this reason, interventions based on mindfulness (MBI) must be designed according to the



needs and characteristics of the organization (MBI) (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparros et al., 2021).

It is from the process of contextualizing mindfulness in the work environment that the delimitation and definition of this research arises. Specifically, the organizational structure of the Doctoral Thesis is settled following the guidelines determined in the current research, in which the approach of the study precedes the theoretical framework. The research work is organised in five chapters, six appendices and the bibliography.

The research process is developed from the methodological perspective of deductive reasoning, which goes from the most general to the most specific aspects of the object of the scientific research (Newman, 2006). The purpose of this work is to analyse the effectiveness of a socio-educational intervention based on mindfulness in the context of organizations and how its practice contributes to personal and professional growth.

In the first chapter the justification, the problem and the overall structure of the study are presented. The research process is identified with the design of an intervention based on mindfulness and the analysis of its effectiveness in the context of public administration. From this didactic point of view, this doctoral thesis is limited to three general objectives:

- O.G.1. Review of the scientific literature on mindfulness.
- O.G.2. Design and implementation of the mindfulness-based intervention (MBI, Mindfulness-Based Intervention): "Mindfulness: Cultivating conscious attention".
- O.G.3. Analysis and evaluation of the intervention (MBI): "Mindfulness: Cultivating conscious attention".

The second chapter corresponds to the theoretical framework of the study that is developed from a deductive standpoint. In the first instance, a conceptual approach to the meaning of "mindfulness" is presented from three perspectives: as a theoretical construct, a psychological process and the practice itself. Afterward, the protocols and interventions in which mindfulness is applied are explained, as well as the effects it produces, the scales and questionnaires that are most frequently used to assess the acquisition of such knowledge.

Likewise, the contexts of application of these protocols and the results obtained in different professional spheres such as health, education and business are shown; along with the



main characteristics of mindfulness training in organizations, its implementation procedure and the effects that can be achieved in the company through the continuous training of the employees. Following the deductive reasoning approach, the most relevant characteristics to be considered in a mindfulness-based intervention in a company's continuous training are specified. Finally, the chapter concludes with the description of the organizational process of the continuous training that is being carried out in *Diputación de Sevilla*, more concretely in *Área del Empleado Público*, achieving this way the maximum specificity of the research topic.

The third chapter of the doctoral work concerns the methodological scenario of the research. This process is based on a multi-method, eclectic and holistic approach. It is an exploratory and descriptive study of a socio-educational nature and non-experimental type, carried out without the deliberate manipulation of variables and in which the phenomena are only observed in their natural environment, to be analysed later (Hernández-Sampieri et al., 2014). A mixed perspective (quantitative and qualitative) is used, establishing a strategy of complementarity and confluence of knowledge, through a comprehensive analysis of the data provided by different tools. Its purpose is to corroborate the effectiveness of the intervention designed, in relation to the increase of competence in mindfulness of the students participating in the intervention "Mindfulness: Cultivating conscious attention".

The study is developed in different stages that respond to four phases, specifically to a conceptual, methodological, empirical and interpretive moment (Pineda 1994; Almeida & Freire, 2007). Firstly, a review of the scientific literature of the main authors and research on mindfulness, its contexts of implementation and effectiveness is carried out. In the second phase, an intervention based on mindfulness is designed, based on the main mindfulness protocols such as MBSR, MBCT and MSC, described in section 2.1. of Chapter 2. In phase three, the training action is implemented in the field of a public organization of *Diputación de Sevilla*, presenting its implementation, content, timing and objectives to be achieved. Finally, in the last phase, the data obtained through various questionnaires that assessed the main aspects of the training action, are collected, analysed and interpreted.

In the fourth chapter, the results obtained in the research phases (described in Chapter III, section 2) are interpreted consistently and reflexively. Specifically, in the first phase



(Chapter IV, section 2.1) the elaboration of the theoretical framework (Chapter 1) is described. In phase 2 (Chapter IV, section 2.2), the design and development of the MBI “Mindfulness: cultivating conscious attention” and its implementation is presented. Afterward, in phase 3 on the implementation of the intervention, the methodological and spatial-temporal characteristics used in the training process are verified (Chapter IV, section 2.3.). In the last phase, the data and the results obtained from the four tools used in the data collection (Knowledge Acquisition Questionnaire, Training Quality Questionnaire, FFMQ - Five Facet Mindfulness Questionnaire - and the transfer questionnaire - Chapter IV, section 2.4.) are presented, ending the section with a global debate.

In the final part of the research, the reflections derived from the analysis of the objectives proposed in the study are rigorously presented along with the conclusions, the limitations of the study and some prospective guidelines for future investigation and innovation (Chapter V).

Consequently, it is inferred that this type of continuous training on mindfulness is beneficial in organizations since it promotes the development and acquisition of a series of personal skills and abilities at a cognitive, attitudinal, and procedural level. Finally, mindfulness-based trainings improve the organizational climate and employee relations in the workplace. It can lead to less absenteeism and higher productivity in socio-labour processes. (Máynez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Langer et al., 2020; Lyddy et al., 2021).

Likewise, in accordance with other studies, it is corroborated (Taylor & Robina, 2016; Kay et al., 2020; Mihić et al., 2020; Bernal, 2021; Errasti-Pérez et al., 2022, Molina-García, 2022) that the MBI implemented in continuous training in organizations; not only optimize occupational health, reducing stress or anxiety, but also increase motivation, commitment, performance, innovation capacity, problem solving and prosocial relationships. Ultimately, during this biotic training based on mindfulness, personal and professional growth of those who took the training and practise it can be envisaged.







# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. La uva pasa. Práctica formal de mindfulness.....	72
Tabla 2. Meditación sentada. Práctica formal de mindfulness. ....	72
Tabla 3. Mindfulness en la respiración. Práctica formal de mindfulness.....	73
Tabla 4. Escaneo corporal. Práctica formal de mindfulness.....	73
Tabla 5. Práctica de los tres minutos. Práctica formal de mindfulness.....	74
Tabla 6. Caminar con atención plena. Práctica formal de mindfulness.....	74
Tabla 7. Meditación en el movimiento. Práctica formal de mindfulness.....	75
Tabla 8. Principales protocolos de implementación de Mindfulness. (Adaptado de Kabat-Zinn 1990; Segal et al., 2002; McBee, 2008; Bowen et al., 2009; Duncan & Bardacke, 2010; Germer & Neff, 2012).....	85
Tabla 9. Mecanismos de acción de mindfulness (Hölzel et al., 2011, 2021; Tang et al., 2015).....	112
Tabla 10. Fases de evaluación e instrumentos utilizados (Elaboración propia). ....	167
Tabla 11. Cronograma de las ediciones del año 2018 y 2019. Elaboración propia.....	187
Tabla 12. Fechas y lugares de realización de las 6 ediciones de la MBI. ....	188
Tabla 13. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 1. (Elaboración propia).....	190
Tabla 14. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 2. (Elaboración propia).....	191
Tabla 15. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 3. (Elaboración propia).....	192
Tabla 16. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 4. (Elaboración propia).....	193
Tabla 17. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 5.....	195
Tabla 18. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 6. Elaboración propia. ....	197
Tabla 19. Mindfulness y compasión, amabilidad y altruismo. Bondad amorosa.....	199
Tabla 20. Características de los cuestionarios utilizados para recabar información. ....	202



Tabla 21. Fechas de las ediciones implementadas y fechas de obtención de información en los cuatros cuestionarios utilizados.....	203
Tabla 22. Número de ítems y tipo de ítems de cada cuestionario.....	205
Tabla 23. Ítems del cuestionario de adquisición de contenidos. ....	207
Tabla 24. Ediciones y fechas de obtención de datos en el cuestionario de adquisición de conocimientos.....	208
Tabla 25. Subcategorías del cuestionario calidad de la acción formativa.....	209
Tabla 26. Fecha de implementación de la MBI y fechas de obtención de datos con el cuestionario de calidad. ....	210
Tabla 27. Modelo FET de factores para la evaluación de la transferencia. (Adaptado de Pineda et al.,2020) Elaboración propia.....	211
Tabla 28. Fechas de implementación de la MBI y plazo de entrega del cuestionario de transferencia.....	214
Tabla 29. Facetas e ítems que componen el cuestionario FFMQ.....	216
Tabla 30. Fechas de las ediciones y de la extracción de datos del cuestionario FFMQ. ....	217
Tabla 31. Fechas de las ediciones y totales de participantes certificados.....	219
Tabla 32. Datos sobre las edades de las personas participantes. ....	219
Tabla 33. Nivel de estudios de las personas participantes. ....	222
Tabla 34. Nivel de estudios universitarios de las personas participantes. ....	223
Tabla 35. Relación entre los objetivos específicos y las fases de investigación establecidas en la tesis. ....	229
Tabla 36. Relación de las fases de la investigación con los objetivos específicos. ....	233
Tabla 37. Resultados de los datos obtenidos en el cuestionario de calidad de la formación. ....	237
Tabla 38. Cronograma de las ediciones del año 2018 y 2019. ....	237
Tabla 39. Resultados globales por edición de las subcategorías del cuestionario de calidad. ....	248
Tabla 40. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 y 12.....	262
Tabla 41. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 6, 7, 10 y 11. ....	263
Tabla 42. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 13, 14 y 15. ....	263
Tabla 43. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 18, 19, 20, 21, 22 y 23.....	264



Tabla 44. Ediciones y fechas de inicio y finalización. ....	265
Tabla 45. Resultados pretest ediciones 2018. ....	272
Tabla 46. Resultados postest ediciones 2018. ....	273
Tabla 47. Resultados pretest ediciones 2019. ....	273
Tabla 48. Resultados pretest ediciones 2018. ....	274
Tabla 49. Resultados medios del pretest FFMQ. ....	275
Tabla 50. Resultados medios del postest FFMQ. ....	275
Tabla 51. Resultados medios pretest de las 5 facetas desagregados por género .....	278
Tabla 52. Resultados medios postest de las 5 facetas desagregados por género. ....	279
Tabla 53. Resultados medios de respuestas al Ítem 1 .....	281
Tabla 54. Resultados medios de respuestas al Ítem 2 .....	282
Tabla 55. Resultados medios de respuestas al Ítem 3. ....	283
Tabla 56. Resultados medios de respuestas al Ítem 4 .....	284
Tabla 57. Resultados de respuestas al Ítem 5. ....	285
Tabla 58. Resultados medios de respuestas al Ítem 6. ....	286
Tabla 59. Resultados de respuestas al Ítem 7. ....	287
Tabla 60. Resultados medios de respuestas al Ítem 8. ....	288
Tabla 61. Resultados medios de respuestas al Ítem 9. ....	289
Tabla 62. Resultados de respuestas al Ítem 10. ....	291
Tabla 63. Resultados medios de respuestas al Ítem 11. ....	292
Tabla 64. Resultados de respuestas al Ítem 12. ....	293
Tabla 65. Relación entre objetivo específico, el indicador e ítems. ....	298
Tabla 66. Relación entre objetivo específico E.3.1, el indicador I.2 y los ítems. ....	299
Tabla 67. Relación entre objetivo específico E.3.1, el indicador I.3 y los ítems. ....	300
Tabla 68. Correspondencia entre los objetivos generales y los específicos. ....	303
Tabla 69. Correspondencia entre las hipótesis, los objetivos específicos y los procesos instrumentos para la recogida de información. ....	304
Tabla 70. Relación en la consecución objetivo y los resultados medios. ....	306
Tabla 71. Datos pretest y postest del cuestionario de adquisición de conocimientos. ....	307
Tabla 72. Resultados medios pretest y postest de las cinco facetas del FFMQ. ....	308
Tabla 73. Puntuaciones medias pretest-postest por facetas desagregadas por género. ....	310
Tabla 74. Datos de los ítems del cuestionario de calidad de la formación con relación al objetivo propuesto. ....	311



# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Centro de formación Cortijo de Cuarto (Diputación Provincial de Sevilla). .....	46
Figura 2. Clase de mindfulness en el Cortijo de Cuarto, Sevilla, 2018. (Diputación Provincial de Sevilla). .....	46
Figura 3. Clase de mindfulness en Montellano, 2022 (Área de la Mujer). .....	47
Figura 4. Canal de YouTube. Mindfulness: cultivando la atención plena y compasiva.....	47
Figura 5. Home Page de Laura Molina García. Mindfulness.....	48
Figura 6. Espacio virtual Laura Molina García. Mindfulness. ....	48
Figura 7. Índice de la estructura de la tesis doctoral. Elaboración propia. ....	51
Figura 8. Objetivos generales y específicos de la investigación. Elaboración propia. ....	52
Figura 9. Fases de la investigación de la tesis doctoral. Elaboración propia. ....	54
Figura 10. Estructura del quinto capítulo de la tesis doctoral. Elaboración propia.....	54
Figura 11. Los tres núcleos temáticos que describen el mindfulness (Germer, 2011). Elaboración propia. ....	62
Figura 12. Ejemplos de prácticas formales de mindfulness. Basada en Kabat-Zinn 1982, 1990, 2005, 2013; Segal et al. 2002; Germer & Neff, 2013; Germer, 2011; Kok & Singer, 2017; Villalba, 2019). Elaboración propia. ....	71
Figura 13. Efectos principales tras la práctica de mindfulness (Goleman, 2015; García- Campayo & Demarzo, 2018; Villalba, 2019; Hölzel et al.,2021; Liang et al., 2022). Elaboración propia. ....	95
Figura 14. Capacidades actitudinales nucleares, que se desarrollan con la práctica (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2003, 2005, 2013; García-Campayo & Demarzo, 2018; Mihić et al., 2020; Ryan et al., 2021). Elaboración propia.....	99
Figura 15. Imagen de un cromosoma y sus extremos o telómeros. Elaboración propia. .	110



Figura 16. Efectos de la meditación en la neuroplasticidad (Tang et al., 2015; Moscoso, 2018; Ng et al., 2020). Elaboración Propia. ....	112
Figura 17. Efectos adversos tras la práctica continuada de mindfulness (García-Campayo, 2019; Kabat-Zinn, 2019; Goldberg et al., 2022). Elaboración propia. ....	114
Figura 18. Instrumentos evaluativos de mindfulness (Williams et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Carpenter et al., 2019; Garrote-Caparrós et al., 2021). Elaboración propia. ..	117
Figura 19. Habilidades o dimensiones evaluables con el cuestionario FFMQ (Baer et al., 2006). Elaboración propia. ....	122
Figura 20. Contextos de implementación del mindfulness (Donald et al., 2019; Baena-Extremera et al., 2021). Elaboración propia. ....	127
Figura 21. Mindfulness en la dimensión cognitiva, psicosomática y emocional (Navarro-García, 2008; Good et al., 2016; Lyddy et al., 2021). Elaboración propia. ....	143
Figura 22. Intervenciones de la atención plena en el mundo empresarial (Mulligan, 2018; Pattnaik & Jena, 2020; Kay et al., 2020). Elaboración propia. ....	153
Figura 23. Sede central de la Diputación Provincial de Sevilla. Sevilla. ....	159
Figura 24. Página Web: Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla. <a href="http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/">http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/</a> .....	160
Figura 25. Portadas de las Memorias Anuales de formación de 2018 y 2019. ....	162
Figura 26. Datos comparativos extraídos de la Memoria del plan anual formativo 2019. Fuente: Diputación Provincial de Sevilla. ....	162
Figura 27. Aspectos que se evalúan de cada acción formativa en la Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla. “Manual de Formación Plan Agrupado de Formación Continua, 2018-2023”. Elaboración propia. ....	166
Figura 28. Estructura de una investigación según el modelo de Briones (1990). Elaboración propia. ....	174
Figura 29. Estructura de la investigación según el modelo de Pineda et al. (1994). Elaboración propia. ....	175
Figura 30. Estructura de la investigación según el modelo de Almeida y Freire (2007). Elaboración propia. ....	176
Figura 31. Estructura para el desarrollo de la investigación adaptación de Briones 1990, Pineda et al., (1994) y Almeida & Freire (2007). Elaboración propia. ....	177
Figura 32. Esquema de las cuatro fases de la investigación. Elaboración propia. ....	178
Figura 33. Escenario metodológico de la tesis doctoral. Elaboración propia. ....	180



Figura 34. Índice de contenidos de la “MBI Mindfulness: Cultivando la atención consciente”. Elaboración propia. ....	182
Figura 35. Practica exterior de atención plena (Montellano, 2019) Extraída de la Memoria anual de formación. Diputación Provincial de Sevilla 2019. ....	189
Figura 36. Rueda de emociones (Plutchik, 1984, 2003). ....	196
Figura 37. Actividad, Silueta de emociones. Cortijo de Cuarto 2018. ....	196
Figura 38. Prácticas de la respiración consciente o Pranayama (Woodyard, 2011; Giannoni, 2016; Roy, 2022). Elaboración propia.....	199
Figura 39. Porcentaje de participantes por edades. Elaboración propia.....	220
Figura 40. Porcentaje de participantes por sexo. Elaboración propia.....	220
Figura 41. Porcentaje de participantes por nivel de estudios. Elaboración propia. ....	222
Figura 42. Elementos de evaluación de la formación para clasificar los resultados del aprendizaje (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Elaboración propia. ....	230
Figura 43. Elementos de evaluación de la formación para clasificar los resultados del aprendizaje (Kraiger et al.,1993, 2021). Elaboración propia.....	231
Figura 44. Relación entre los cuestionarios utilizados en la investigación y los elementos a evaluar en las acciones formativas, basado en Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) y Kraiger et al. (2021). Elaboración propia. ....	232
Figura 45. Fechas de las seis ediciones desarrolladas en los años 2018 y 2019.....	239
Figura 46. Modelo de evaluación para clasificar los resultados del aprendizaje de la formación (Kraiger et al., 1993, 2021; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016). Elaboración propia. ....	240
Figura 47. Cuestionarios utilizados y tipo de resultados obtenidos para comprobar la eficacia de una acción formativa. ....	241
Figura 48. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 1ª edición 2018. ....	242
Figura 49. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 2ª edición 2018. ....	243
Figura 50. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 3ª edición 2018. ....	243
Figura 51. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 1ª edición 2019. ....	244
Figura 52. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 2ª edición 2019. ....	245
Figura 53. Resultados medios del cuestionario pretest y postest 1ª edición 2018. ....	245
Figura 54. Resultados medios del cuestionario pretest y postest de las seis ediciones...	246
Figura 55. Resultados medios del ítem 1, en las seis ediciones. ....	249
Figura 56. Resultados medios del ítem 2, en las seis ediciones. ....	250
Figura 57. Resultados medios del ítem 4, en las seis ediciones. ....	251



Figura 58. Resultados medios del ítem 5, en las seis ediciones. ....	251
Figura 59. Resultados medios del ítem 3, en las seis ediciones. ....	252
Figura 60. Resultados medios del ítem 8, en las seis ediciones. ....	253
Figura 61. Resultados medios del ítem 9, en las seis ediciones. ....	254
Figura 62. Resultados medios del ítem 12, en las seis ediciones. ....	254
Figura 63. Resultados medios del ítem 6, en las seis ediciones. ....	255
Figura 64. Resultados medios del ítem 7, en las seis ediciones. ....	256
Figura 65. Resultados medios del ítem 10, en las seis ediciones. ....	257
Figura 66. Resultados medios del ítem 11, en las seis ediciones. ....	257
Figura 67. Resultados medios del ítem 13, en las seis ediciones. ....	258
Figura 68. Resultados medios del ítem 14, en las seis ediciones. ....	259
Figura 69. Resultados medios del ítem 15, en las seis ediciones. ....	260
Figura 70. Resultados medios subcategoría docente, en las seis ediciones.....	261
Figura 71. Resultados medios pretest y postest de hombres y mujeres.....	278
Figura 72. Gráfico de resultados medios de respuestas al Ítem 1.....	281
Figura 73. Gráfico de resultados medios de respuestas al Ítem 2.....	282
Figura 74. Gráfico de resultados medios de respuestas al Ítem 3.....	283
Figura 75. Resultados medios de respuestas al Ítem 4. ....	284
Figura 76. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 5. ....	286
Figura 77. Resultados medios de respuestas al Ítem 6. ....	287
Figura 78. Resultados medios de respuestas al Ítem 7. ....	288
Figura 79. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 8. ....	289
Figura 80. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 9. ....	290
Figura 81. Resultados medios de respuestas al Ítem 10.....	291
Figura 82. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 11. ....	292
Figura 83. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 12. ....	293
Figura 84. Gráfica del porcentaje de respuesta por categorías. ....	294
Figura 85. Comparación de las puntuaciones medias pretest-postest.....	309
Figura 86. Puntuaciones medias pretest-postest por facetas desagregadas por género. ....	310
Figura 87. Esquema relacional entre los objetivos generales y específicos. ....	321
Figura 88. Esquema de las fases de desarrollo de la investigación. Elaboración propia. ....	323
Figura 89. Limitaciones del estudio a considerar en próximas investigaciones. ....	330

# ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1. Cuestionario e informes de conocimientos adquiridos .....	339
Apéndice 2. Cuestionario e informes de calidad .....	349
Apéndice 3. Cuestionario FFMQ.....	361
Apéndice 4. Tablas de puntuaciones medias FFMQ por facetas .....	365
Apéndice 5. Cuestionario e informes de transferencias .....	367
Apéndice 6. Manual de formación (2018-2023) .....	377







# CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

“Cuando conectas con algo, esta conexión te da  
inmediatamente un sentido para vivir”.

*Jon Kabat-Zinn (1990)*

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Justificación del estudio.....	33
2. Problema, objetivos e hipótesis de la investigación.....	41
2.1. Objetivos generales de la investigación.....	41
2.2. Objetivos específicos de la investigación.....	41
2.3. Hipótesis planteadas.....	42
3. Estructura de la Tesis doctoral.....	43





## 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El mindfulness podría definirse como la práctica y el proceso psicológico que implican ser conscientes del presente. Es llevar la atención a lo que somos y hacemos momento a momento (Molina-García, 2022).

La atención plena o mindfulness se practica a través de la meditación, conllevando el desarrollo de actitudes, conocimientos y procedimientos mindful, lo que a nivel psicológico supone que estos elementos impregnan el modo de pensar y actuar. Es decir, la práctica de la atención plena favorece la capacidad de aceptar el presente, ser más resiliente y ecuánime facilitando hallar respuestas y soluciones óptimas ante las situaciones con las que se confronta a diario. Conjuntamente, contribuye a cómo manejar positivamente las relaciones intra e interpersonales y así como los impulsos emocionales (Simón, 2007, 2011; Germer 2011; Gilbert, 2015; Donald et al., 2019; Ramírez-Garduño et al., 2020). Esas premisas son fundamentales para superar miedos o preocupaciones tomando una posición de calma y fluidez, lo que fomentan al crecimiento en los espacios personales y laborales (Marina, 2006; Karlin, 2018). Su práctica aumenta el autoconocimiento y la metacognición, favoreciendo la gestión de las emociones, mejorando la interacción con el yo, con el medio y con las personas (Segal et al., 2002; Walach et al., 2007; Hervás, 2011; Kabat-Zinn, 2013; Farb et al., 2018). Las emociones complejas tales como el estrés, la ansiedad, los estados depresivos o el Burnout entre otros trastornos, tan habituales actualmente, son más fáciles de sobrellevar y afrontar con las herramientas que ofrece la práctica de la atención plena (Schooler, 2002; Orzech et al., 2009; Garland et al., 2011; Norman & Furnes, 2016; McGonigal, 2017; Aranda-Auserón et al., 2018; Langer et al., 2020; Malter et al., 2021). Por lo tanto, la práctica de mindfulness consigue convertirse en un instrumento coadyuvante en la gestión de las emociones y en la toma de conciencia de pensamientos y acciones, conllevando un incremento del empoderamiento personal y laboral. Aunque la atención plena, surgió del ámbito sanitario tanto para el tratamiento del estrés como del dolor crónico, (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2019) o como recurso en las terapias cognitivas (Segal et al., 2006), se ha ido incorporado a diferentes contextos como el educativo o el empresarial. Este hecho surge como respuesta a sus beneficios en el ámbito terapéutico y sanitario (a través de protocolos estandarizados), lo que ha inducido a que cada vez más las organizaciones empresariales y educativas incorporen e implementen mindfulness en sus procesos formativos continuos (Sesha, 2014, 2019; Mihić et al., 2020; Errasti-Pérez et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2022).



Son varias las investigaciones que evalúan la eficacia del mindfulness (Cebolla & Campos, 2016; Donald et al., 2019; Caballero-Domínguez & Campo-Arias, 2020; Goilan et al., 2020; Tuan, 2022; Baena-Extremera et al., 2021; Villalba et al., 2022; Xie, 2021; Molina-García & Bernal Bravo, 2022), ya sea en el contexto sanitario, educativo o empresarial. Su práctica en los diferentes ámbitos ofrece los recursos necesarios para mejorar y gestionar problemas psicoemocionales derivados del burnout, estrés, ansiedad, etc. (Reid, 2011; Aranda-Auserón et al., 2018). Se podría afirmar que mindfulness puede proporcionar una regulación emocional que favorece estados de equilibrio y fluidez (*flow*), a nivel laboral y personal (Scorsolini-Comin et al., 2021; Malter et al., 2021). Es decir, la práctica de la atención plena confiere fluidez mental, lo que impulsa las capacidades de aceptar y dejar ir. Pensar y actuar fluyendo con el entorno, implica ir por la vida sin luchar ni resistirse a los cambios que tanto los trabajos, la familia y la propia sociedad generan. (Chiesa & Serretti, 2009, 2010; Gruner & Csíkszentmihályi, 2017; Karlin, 2018; Csíkszentmihályi, 2020; Xie, 2021). Atendiendo a los resultados obtenidos en tales estudios, ha surgido un gran interés en la formación, integración y aplicación de mindfulness en el contexto organizacional.

Las investigaciones avalan que, la práctica de mindfulness fomenta una serie de capacidades muy positivas para el desarrollo laboral y organizacional (Cebolla & Campos, 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018; Pattnaik & Jena, 2021). Entre las consecuencias evaluadas con relación la práctica de mindfulness en el contexto empresarial, se pueden mencionar las siguientes (Glomb et al., 2011; Klatt et al., 2015; García-Campayo, 2019; Toniolo-Barrios et al., 2020; Xie, 2021):

- Mejora la capacidad de discernimiento, mejorando la toma de decisiones.
- Aumenta la capacidad de aceptación y resiliencia ante la adversidad.
- Permite focalizar y mantener la atención, minimizando las distracciones.
- Ofrece una mayor claridad en la toma de decisiones.
- Implica poder superar los estados de estrés.
- Mejora la empatía, la comunicación y la interrelación.
- Favorece la creatividad.
- Genera sensación de bienestar y equilibrio emocional.



Concretando la formación de mindfulness en el contexto de la empresa precede un incremento de satisfacción personal y profesional. De hecho, la formación en mindfulness favorece, en los entornos laborales, que las interacciones personales sean más fluidas y los conflictos se resuelvan sin mayores consecuencias, lo que optimiza la eficacia y rendimiento de cada persona en su puesto de trabajo (Reb et al., 2015; Sainz-Martínez, 2017; Karlin, 2018; Hafenbrack et al., 2020; Ngo et al., 2020; Luna-Bernal, 2021). Ello revierte directamente en una menor tasa estrés y problemas psicosociales, lo que induce menor tasa de absentismo, en una mejora de la salud laboral, así como en el aumento productivo de la entidad que lo que promueve. Cuando la empresa crea espacios y tiempos para la integración de esta práctica, mindfulness poco a poco genera el desarrollo de capacidades de manejo emocional, compromiso, resolución cooperativa de conflictos o de atención plena y eficiente en el trabajo realizado (Glomb et al., 2011; Sesha, 2019; Kay et al., 2020; López-Martínez, 2021).

Atendiendo a todo lo anteriormente expuesto, esta investigación asume describir la eficacia de la intervención diseñada e implementada, en el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*".

Para diseñar dicha acción socioeducativa, se toman como referencia los principales protocolos de intervención basados en la atención plena evaluados como el MBSR, "*Mindfulness-based stress reduction*", de Kabat-Zinn (1982, 1995, 2003, 2019), al que se le añaden contenidos y prácticas del protocolo MBCT, Mindfulness-Based cognitive therapy (Segal et al., 2006) y del protocolo MSC, Mindfulness self compassion (Neff & Germer, 2013) como se describe en el apartado 2.1. del Capítulo II.

La intervención basada en el mindfulness (MBI, en adelante), se contextualiza atendiendo a las particularidades de la empresa, su cultura, estructura comunicativa o las interrelaciones que se establecen en ella, así como a los perfiles de las personas trabajadoras a quienes se dirige, siendo estos los ejes vertebradores donde se sustentará el diseño de la formación. Por consiguiente, la MBI responde a las necesidades, requisitos o limitaciones que presente la institución además de contar con la participación de la directiva y de las personas trabajadoras (Sainz-Martínez, 2017; Greiser & Martini, 2018; Larrubia-Ansón, 2019; Errasti-Pérez et al., 2022).



A tenor de lo expuesto, esta investigación trata de evidenciar la eficacia de una intervención de mindfulness en el seno de una institución pública, de la que nace la iniciativa de desarrollar una acción de formación continua sobre la atención plena. Para la obtención de información se han empleado cuatro cuestionarios y del análisis de sus datos se confirman que los objetivos e hipótesis planteadas se cumplen. De hecho, los resultados desprenden que tras la implementación de la MBI hay un desarrollo de actitudes y habilidades en las personas participantes que favorecen a su crecimiento personal y laboral, lo que conlleva favorecer su bienestar.

Ultimando la justificación cabe mencionar la trayectoria académica y profesional de la doctoranda. Se licenció en pedagogía en el año 2000, por la Universidad de Sevilla, desde ese momento comienza a trabajar en la formación continua y permanente del profesorado. Durante estos 22 años su interés por ampliar su formación le ha llevado a realizar más de 10.000 de horas de formación y a obtener las titulaciones de Experta en Educación Social, Experta en Salud Laboral, Experta en Planes de Igualdad, así como de Máster en Igualdad de Género por la Universidad Pablo de Olavide, dirigido por la Dra. Lina Gálvez. Por último, y atendiendo a su gran interés, obtiene el título de Máster en Mindfulness (2019/2021), por la Universidad de Zaragoza, dirigido por el Dr. Javier García-Campayo. Dicha universidad cuenta con el honor de ser la primera en ofrecer un Máster universitario de Mindfulness en España (1ª edición: 2012-2014), contando con unos de los equipos de profesionales más relevantes a nivel nacional e internacional en dicho ámbito formativo.

En su trayectoria profesional como directora de formación de la entidad AFOE Formación, desde hace más de 20 años, ha coordinado, diseñado e implementado más de medio centenar de planes de formación continua, adscritos u homologados por administraciones públicas educativas (Ministerio de educación, Consejería de educación de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación el Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias) y universidades (Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, Universidad Juan Carlos I y Universidad Nebrija, ambas de Madrid).

A esta labor que sigue ejerciendo actualmente, se le suma su trabajo como docente para los planes de formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla, en temas relacionados con la igualdad, la gestión emocional y el mindfulness. Ha sido profesora en la Universidad Pablo de Olavide, en la Facultad de Ciencias Sociales y, actualmente, es



miembro del grupo de investigación EduInnovagogía© (HUM-971). También, cabe resaltar su actividad académica como miembro organizador del Congreso Internacional Innovagogía, que lleva desarrollándose con carácter bianual desde el año 2012, habiéndose desarrollado en el 2022 su 5ª edición, con una participación de más de medio millar de personas de 24 nacionalidades diferentes. También en este periodo participa en su primer curso de mindfulness, año 2016, bajo el protocolo de atención plena, MBSR (*Mindfulness-based stress reduction*) llamado en español de modo inusual REBAP (Reducción del estrés basado en la atención plena). Finalizada su participación en dicho proceso formativo, vislumbró todo lo que había supuesto en su salud física y mental, sobre todo en la reducción del dolor y en la disminución del estrés. Desde ese momento ha participado en diferentes protocolos basados en la atención plena como el MCS (*Mindfulness Self-compassion*) cuyo objetivo es disminuir el sufrimiento y desarrollar la autocompasión. Y en el protocolo MBCT (*Mindfulness-based cognitive therapy*) cuyo objetivo es reducir la depresión y la ansiedad inducidas por un entorno estresante real en la población no clínica.

Por consiguiente, se puede inferir que desde sus inicios profesionales siempre ha considerado como el trabajo más motivador, aquel que conlleva enseñar a otras personas a crecer, formarse y a sentirse más plenas. Desde esta perspectiva, el trabajo de exploración realizado en esta tesis, parte de su experiencia personal tras la práctica y formación en el mindfulness.

Esta investigación se inicia en el año 2018, año en el que la profesora Laura Molina-García comienza a diseñar y elaborar un curso de formación continua, basado en la atención plena, para la Diputación Provincial de Sevilla. Dicha institución pública presta sus servicios directos a la ciudadanía, así como apoyo técnico, formativo, económico y tecnológico a los ayuntamientos de los 106 municipios de la provincia de Sevilla (Andalucía, España).

La intervención formativa basada en mindfulness (*MBI-Mindfulness-based intervention*) se diseña contextualizada a la organización promotora, la Diputación Provincial de Sevilla y de las personas destinatarias (Figura 1).



Figura 1. Centro de formación Cortijo de Cuarto (Diputación Provincial de Sevilla).

En total se han implementado un total de 14 ediciones, 6 presenciales (2018 y 2019) y 8 ediciones online (2020 y 2021) con casi 300 participantes. En la Figura 2 se visualiza la práctica de la meditación sentada, desarrollada en la segunda sesión, de la segunda edición del año 2018 (08/10/2018).



Figura 2. Clase de mindfulness en el Cortijo de Cuarto, Sevilla, 2018. (Diputación Provincial de Sevilla).

Actualmente sigue en activo como instructora de mindfulness desarrollando acciones prosociales para el Excmo. Ayuntamiento de Montellano, en el “Área de Bienestar Social, Igualdad, Mayores y Familia”. Concretamente, desde el año 2020, efectúa intervenciones basadas en la atención plena, dirigidas al área de igualdad y al área de mayores (Figura 3).



Figura 3. Clase de mindfulness en Montellano, 2022 (Área de la Mujer).

Continuando con las acciones desarrolladas en el ámbito de la atención plena, en el año 2020, en plena crisis de la pandemia COVID-19, crea un canal de YouTube, Laura Molina García, Mindfulness Atención Plena<sup>1</sup>, con más de 30 horas de meditaciones y contenidos sobre mindfulness elaborados por la propia instructora (Figura 4).

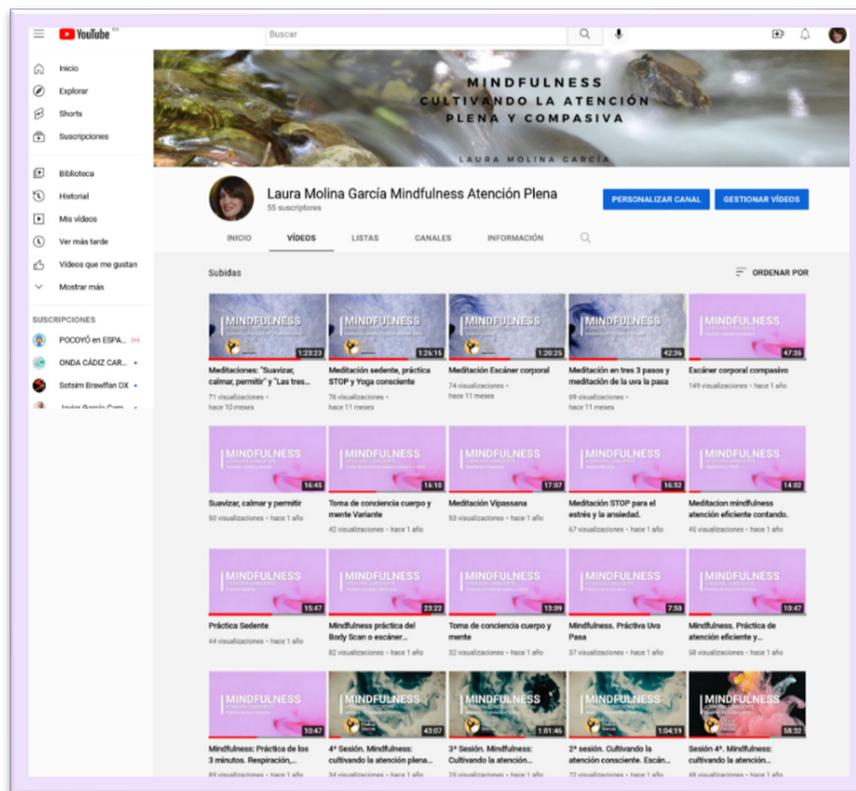


Figura 4. Canal de YouTube. Mindfulness: cultivando la atención plena y compasiva.

<sup>1</sup> Canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCZZuYHmZ8R47706IDG8edtq/videos>



En el año 2021, inicia su entorno web <https://lauramolinar Garcia.com/> en la que ofrece información sobre mindfulness, sus trabajos, formación y publicaciones sobre la temática de la atención plena (Figura 5 y 6).

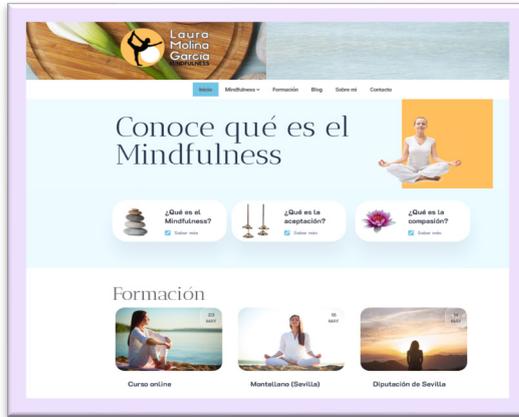


Figura 5. Home Page de Laura Molina García. Mindfulness.



Figura 6. Espacio virtual Laura Molina García. Mindfulness.

Actualmente, sigue investigando en los procesos de enseñanza y aprendizaje del mindfulness con el fin de facilitar que su alumnado desarrolle y adquiera recursos formativos para la gestión emocional, así como la búsqueda del bienestar prosocial y potenciar el capital resiliente.

Se puede constatar que el proyecto de investigación en el que sustenta la tesis doctoral emana de la cuestión sobre, si la formación en mindfulness puede ofrecer los recursos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales para desarrollar una serie de capacidades que contribuyan a mejorar en los ámbitos personales y laborales. Desde esa premisa se diseña e implementa una intervención sustentada en la atención plena, contextualizada en la empresa pública (Diputación Provincial de Sevilla). De ella se obtiene la información necesaria para comprobar su eficacia en el crecimiento personal y sociolaboral.

En el siguiente apartado continuando el proceso deductivo, una vez expuesta la justificación, se presentan los elementos de la investigación: el problema, los objetivos previstos y las hipótesis planteadas. En última instancia, se argumenta la estructura de investigación desarrollada.



## 2. PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se consolida el problema de investigación, los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar, así como las hipótesis de investigación planteadas.

La delimitación del problema, eje del trabajo de investigación, se vertebra, por un lado, en el diseño e implementación de una intervención basada en el mindfulness, MBI (*Mindfulness-based intervention*) en un contexto organizativo. Por otro lado, en evaluar su eficacia respecto a la calidad pedagógica de la acción, los conocimientos adquiridos, así como de su transferencia a los puestos de trabajo y vida personal, atendiendo a los datos obtenidos de las personas participantes.

En correlación con lo anteriormente expuesto, y para responder al problema, se trazan una serie de objetivos generales y específicos a fin de limitar los elementos posibles a investigar. Estos objetivos, siguiendo a Almeida & Freire (2007) promueven el trabajo de investigación y optimizan la búsqueda de respuestas. Siguiendo un proceso deductivo se establecen una serie de Objetivos Generales (O.G.) y Objetivos Específicos (O.E.).

### 2.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

- O.G.1.Revisión de la literatura científica sobre mindfulness.
- O.G.2.Diseño e implementación de la intervención basada en el mindfulness (MBI, *Mindfulness-Based Intervention*): “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”.
- O.G.3. Análisis y evaluación de la intervención (MBI): “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- O.E.1. Revisión de literatura científica sobre mindfulness: características que lo describen, su relación con la adquisición de capacidades y aplicabilidad al contexto organizacional.
- O.E.2. Diseñar una intervención basada en el mindfulness (MBI) atendiendo a lo establecido en los protocolos formativos de atención plena.
- O.E.3.Implementar la intervención basada en el mindfulness (MBI): “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, en la Diputación Provincial de Sevilla.



- O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, en la Diputación Provincial de Sevilla.
- O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.
- O.E.6. Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.
- O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.

### 2.3. HIPÓTESIS PLANTEADAS

Las hipótesis planteadas sirven de base para iniciar la investigación presente. Se establecen dos hipótesis a fin de confirmar o negar su validez. El problema sobre el que se sustentan es la evaluación de la efectividad de la intervención (MBI) *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”* diseñada e implementada bajo el marco del Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla.

Las hipótesis formuladas para tal investigación son las siguientes:

- H1. La acción formativa: *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, cumple con los elementos didácticos y organizativos, atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla.
- H2. La participación en la acción formativa: *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, acrecienta los conocimientos, potencia habilidades y capacidades mindfulness e implica una transferencia de estas al puesto de trabajo y a la vida personal.

En las siguientes líneas se describe la estructura funcional y organizativa en la que se sustenta esta tesis doctoral.



### 3. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

En la génesis de cualquier investigación es ineludible organizar el trabajo de los procesos llevadas a cabo. Esta tesis doctoral se encuentra estructurada en cinco capítulos (ver figura 7), completando con los apéndices de la investigación, para concluir con el apartado vinculado con las referencias bibliográficas.

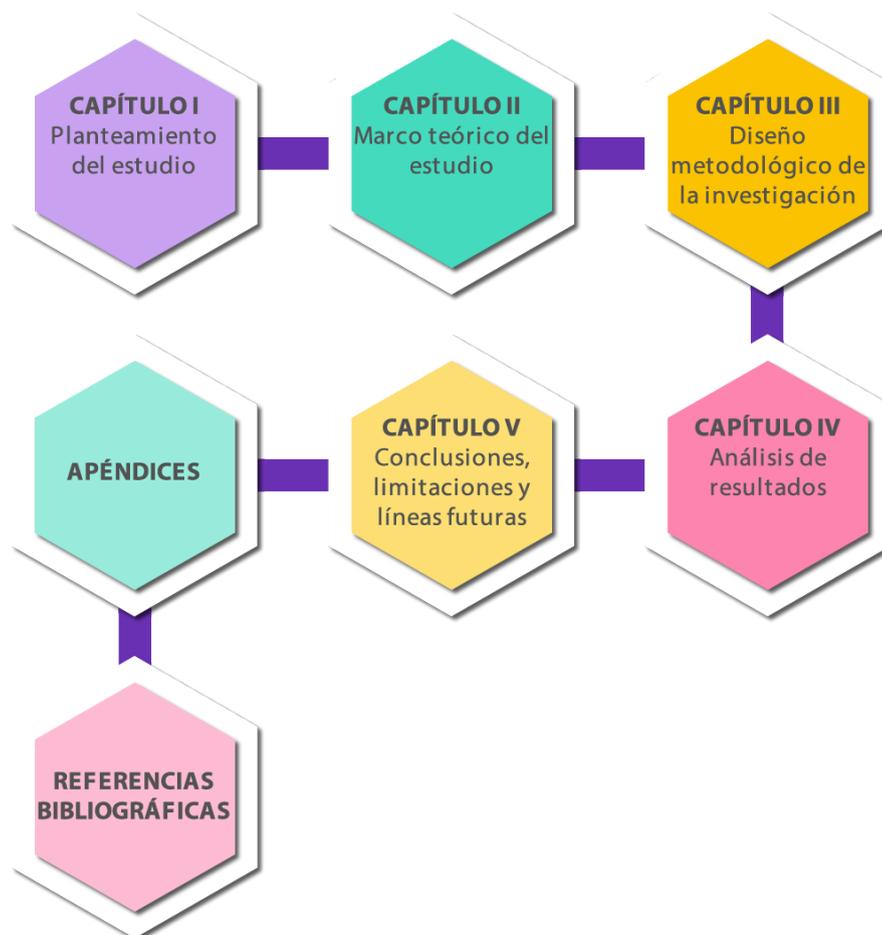


Figura 7. Índice de la estructura de la tesis doctoral. Elaboración propia.

La estructura funcional de la tesis doctoral emana de las pautas que marcan los estudios contemporáneos en los que plantear el problema de investigación precede al marco teórico (Kraiger et al. 2021). En el *primer capítulo*, se presenta el planteamiento del estudio, para ello se constituye la justificación, los objetivos generales y específicos (figura 8), así como las hipótesis. Ultimando, se establece la estructura global del estudio de investigación. En la se exponen dichos elementos vertebradores de la tesis doctoral.



Figura 8. Objetivos generales y específicos de la investigación. Elaboración propia.



El *segundo capítulo*, imbricado en el marco teórico del estudio, comienza con el concepto de mindfulness desde una amplia perspectiva que acoge tres parámetros: constructo teórico, proceso psicológico y práctica meditativa. En su segundo apartado son argumentados los protocolos de implementación de la atención plena, los efectos analizados a nivel atencional, emocional, metacognitivo y corporal de la práctica de mindfulness, además de las características que deben tener las intervenciones basadas en el mindfulness o MBI "*Mindfulness-Based Intervention*". En el tercero de los apartados, prosiguiendo con el proceso descriptivo del fenómeno deductivo (Newman, 2006), que implica ir de lo más general a lo más específico, se exponen los diferentes contextos de implementación de la atención plena. Subsiguientemente, se concreta cómo debe implementarse el mindfulness en las organizaciones, y su aplicabilidad en la formación continua. En el último epígrafe, se configura la estructura llevada a cabo desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, respecto a la formación continua y específicamente a la intervención que atañe la propia investigación.

En el *capítulo tercero*, se fundamenta el diseño metodológico de la investigación, partiendo de una perspectiva de carácter descriptivo correlacional y de grupo único. A su vez, adopta un enfoque integrador y comprensivo de los fenómenos, quedando dentro del tipo de investigación no experimental, dado que no se genera situación, ni grupo control; sino que se analizan los resultados obtenidos en cuatro cuestionarios aplicados a la misma intervención formativa basada en el mindfulness. La primera fase responde a la revisión documental científica sobre el tema en cuestión. En la segunda fase se presenta el proceso de diseño de la acción formativa "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*". La descripción de las particularidades de la implementación de la intervención tiene lugar en la tercera fase. Y, por último, en la fase cuarta, se expone el proceso de análisis y evaluación de resultados. En este sentido, se toman como referencia las estructuras de investigación planteadas por diversos autores (Briones, 1990; Pineda et al., 1994; Almeida & Freire, 2007). Seguidamente, se detallan las cuatro fases generales del estudio (Figura 9).



Figura 9. Fases de la investigación de la tesis doctoral. Elaboración propia.

Posteriormente, en el *cuarto capítulo*, se presenta de forma coherente y exhaustiva el análisis de la información obtenida con las que se conforma de modo reflexiva los resultados. Siendo en el *quinto y último capítulo* en el cual se exponen las conclusiones, finalizando este apartado, se muestran las limitaciones del estudio y se expresan las líneas prospectivas de la investigación (Figura 10). En el atardecer del estudio se recogen los apéndices y las referencias bibliográficas que cierran esta tesis



Figura 10. Estructura del quinto capítulo de la tesis doctoral. Elaboración propia.





# CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

*“Entre el estímulo y la respuesta hay un espacio.  
En ese espacio se encuentra nuestro poder de elegir nuestra respuesta.  
En nuestra respuesta yace nuestro crecimiento y nuestra libertad”.*  
Víctor Frankl (2011).

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Concepto de Mindfulness.....	49
1.1. Mindfulness como Constructo teórico.....	53
1.2. Mindfulness como Proceso psicológico.....	54
1.3. Mindfulness como Práctica meditativa.....	57
2. Implementación del mindfulness: protocolos, efectos e instrumentos evaluativos.....	73
2.1. Protocolos e intervenciones basados en mindfulness.....	74
2.2. Efectos tras la práctica de mindfulness.....	84
2.3. Instrumentos evaluativos de la Atención plena.....	106
3. Contextos de aplicación del mindfulness.....	116
3.1. Contexto sanitario.....	117
3.2. Contexto educativo.....	121
3.3. Contexto empresarial.....	124
4. Mindfulness en las organizaciones.....	126
4.1. Entidades desarrollan mindfulness en su formación.....	129
4.2. Mindfulness y la prevención de riesgos psicosociales en la empresa.....	132
5. Mindfulness en la Formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla.....	148
5.1. Directrices organizativas de las acciones formativas en diputación.....	153





En una primera instancia del presente capítulo, que corresponde al marco teórico de la tesis doctoral, se presenta una aproximación al concepto de mindfulness respecto a sus inicios, su entrenamiento y los efectos que proporciona su formación en los diferentes contextos donde se implementa. En concreto, se persevera sobre su incidencia en el contexto empresarial y específicamente en sus procesos de formación continua. Se puntualizan las repercusiones del mindfulness en temas como la salud psicosocial y el bienestar de las personas empleadas. En el cuarto apartado, se verifican los efectos positivos de la formación en atención plena en el seno empresarial, concretamente en cómo afecta a la cultura institucional, en el ambiente laboral, las relaciones interpersonales y en el rendimiento global de la organización. Por último, llegando a la parte más específica, se describe cómo se organiza la formación continua en la Diputación Provincial de Sevilla, concretamente la intervención “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”.

## 1. CONCEPTO DE MINDFULNESS

Durante el proceso evolutivo del ser humano, siempre ha buscado cuáles son las causas que producen el sufrimiento y cómo poder aliviarlo. En cualquier civilización y época los interrogantes que surgen son muy parecidos: “¿Qué ocurre, por qué no me siento bien?” “¿Qué se puede hacer para mejorar este estado?”. De este modo cuando las emociones son adversas se intenta huir y cuando son apacibles, hacen que se tienda a querer vivir siempre bajo ellas (Marina, 2006; García-Campayo, 2020). Sosteniendo que además de un cuerpo físico que hace sentir el dolor asociado a la pérdida de salud, de juventud y de la propia vida, el estado mental puede contrarrestar en cierta medida el sufrimiento causado por ello. No obstante, incluso cuando la vida es relativamente fácil, se sufre cuando no se consigue lo que se desea, cuando se pierde lo que se tuvo o cuando se batalla con lo que no gusta. Desde el nacimiento hasta la muerte se trata continuamente de encontrar bienestar y equilibrio (Siegel, 2009; Siegel et al., 2009; Anālayo, 2019; Langer et al., 2020; Errasti-Pérez et al., 2022).

Es por ello una cuestión bastante aceptada el hecho de que cualquier persona desea una vida plena, de bienestar y felicidad. Sin embargo, en muchos momentos del día a día existe la obligación de reaccionar o “responder”, con premura, a los múltiples estímulos que llegan, con una actitud cuanto menos competitiva y acelerada.



La actualidad social y económica, exige continuos cambios y apremios que favorece la aparición de estados de estrés, ansiedad, depresión y por ende, de un empeoramiento en la salud física y mental. Ante esta situación en la última década existe una tendencia de búsqueda de equilibrio y plenitud, ante una sociedad que se encuentra por lo general superada, ansiosa e incluso deprimida (Sloterdijk, 2017; Lehrhaupt & Meibert, 2018; Caballero-Domínguez & Campo-Arias, 2020; Scorsolini-Comin et al., 2021). Si además se le suman los obstáculos propios de la vida y el rechazo generado hacía aquello que hace sentir miedo o aversión, el sistema de supervivencia se activa, generando con frecuencia una reacción de estrés, dificultando así la gestión de las emociones, lo que condiciona las acciones desarrolladas que determinan el comportamiento y las interrelaciones (Marina, 2006; Segal, 2006; Bohlmeijer et al., 2011; Fredrickson 2011; García-Campayo, 2019; Ngo et al., 2020; Yalçın et al., 2022).

Para responder de la mejor manera a estas circunstancias, aprender a optimizar la gestión de las emociones puede conllevar una reducción del estrés y conseguir la percepción de un mejor estado de bienestar o felicidad, promoviendo la adquisición de actitudes que desencadenen en un empoderamiento personal y profesional. Esto es posible desarrollando una capacidad atencional plena y eficiente (Stewart, 2004; Steyn, 2013; Garrote-Caparros et al., 2021; Molina-García, 2022). La atención plena (mindfulness) puede ser de gran utilidad a la hora de enfrentarse a los eventos cotidianos y la eficiencia infiere en el cumplimiento de cualquier meta con el menor gasto de energía y tiempo. Por lo que el aprendizaje de métodos y estrategias de atención consciente facilita la autoobservación y aceptación de la realidad, favoreciendo la gestión eficaz de las emociones, los pensamientos recurrentes, los impulsos, etc. contribuyendo a estados mentales y emocionales más ecuanímes posible (Vallejo-Pareja, 2006; Anālayo, 2019; Kabat-Zinn, 2019). Siendo el modo más aceptado y comprobado científicamente para el desarrollo de la atención plena es con la práctica de mindfulness a través de la meditación (Birnbaum & Birnbaum, 2008; Sessa, 2019; Villalba, 2019; Ramírez-Garduño et al., 2020; Molina-García et al., 2022).

Por consiguiente, la meditación se torna como un recurso de aprendizaje que confiere actitudes, conocimientos y procedimientos de atención plena, que se pueden incorporar a la vida, mejorando la interrelación con todos los elementos contextuales. Hay múltiples técnicas de meditación, algunas están orientadas a la concentración y otras, como el caso del



método de mindfulness, a la conciencia plena y a la aceptación (Brown & Ryan, 2004; Shapiro & Carlson, 2014; Sainz-Martínez, 2017; Greiser & Martini, 2018). A medida que la investigación sobre la atención plena avanza en gran variedad de ámbitos, se ha vuelto cada vez más significativo definir y medir cuidadosamente el constructo en sí mismo. Aspectos como la naturaleza de la atención plena, el papel de la aceptación, la ecuanimidad o la compasión en el fenómeno y la medición de la atención plena en contextos diversos se potencian y estudian con detenimiento para darle solidez conceptual (Simón, 2011, 2016; Pinazo & Vázquez, 2014; McGonigal, 2017; Sessa, 2019).

Lo que implica a que la atención plena, no solo estaría relacionada con la adquisición de conocimientos y procedimientos de las prácticas meditativas (formales e informales). Sino con nuevos procesos de respuestas de acción fundamentadas en la atención plena al momento presente. Lo que configura novedosos métodos de cognición actitudinal frente a la reacción automática que siguen los atajos mentales configurados previos a la práctica de mindfulness (Shapiro & Carlson, 2014; Gilmartin et al., 2017; García-Campayo, 2020). Aprender a aplicar la atención consciente en los procesos mentales, infiere desplegar la atención y la concentración, favoreciendo cómo afrontar aquellas dificultades o situaciones complicadas. Encontrando respuestas y soluciones creativas, mejorando las relaciones intra e interpersonales o aumentando la comprensión, la ecuanimidad y la compasión. En definitiva, estas habilidades actitudinales ante la vida favorecen el empoderamiento personal y profesional, confirmando la sensación de tener una existencia más plena (Steyn, 2013; Sharma & Sharma, 2016; Mihić et al., 2020; Langer et al., 2020; Sharma & Kumra, 2022).

En las últimas décadas, son muchas las investigaciones que han probado los efectos de la práctica de mindfulness, despertando el interés de ámbitos dispares que van desde la educación hasta la empresa, pasando por la salud que es donde se inician las intervenciones. Tales estudios realizados desde la medicina, neurociencia, psiquiatría, psicología y pedagogía han generado metaanálisis sobre la eficacia de la práctica de mindfulness respecto a la gestión emocional, reducción el estrés y del dolor crónico, mejoras en la capacidad de autoobservación, de aceptación del momento presente, disminución de la reactividad ante situaciones negativas y mejora de la comunicación interpersonal, entre otras (Sedlmeier et al., 2012; Houry et al., 2013, 2015; Zenner et al., 2014; Zoogman et al., 2015; Vázquez-Dextre, 2016; Moscoso, 2018; Toniolo-Barrios et al., 2020; Soriano et al., 2020; Cernuda-Martínez & Fernández-García, 2021; Villalba et al., 2022; Goldberg et al., 2022).



La formación en mindfulness se desarrolla a través de protocolos o intervenciones basadas en la atención plena. Son diversos los protocolos de mindfulness que coexisten en la actualidad, con la intención de dar respuestas a diferentes cuestiones como reducir el estrés, el dolor crónico, los estados depresivos, mejorar la autocompasión, tratar las adicciones, etc. Estos protocolos han generado mucha información que ha sido analizada e investigada y de la que se obtienen resultados favorables sobre la disminución de estados de ansiedad, depresión, estrés, bajada de la tensión cardíaca, disminución del cortisol en sangre, y otras valoraciones respecto a habilidades adquiridas como el desarrollo de la creatividad, desarrollo atencional, mejora de la gestión emocional, concentración o resiliencia, tras su práctica (Germer, 2011; Reinholdt-Dunne et al. 2013; Cairns & Murruiy, 2015; Vásquez-Dextre, 2016; Burton et al., 2017; Garrote-Caparros et al., 2021; Liang et al., 2022).

Para ingresar en el conocimiento de qué es el mindfulness y por qué se utiliza como camino para la búsqueda de la felicidad y el bienestar, es necesario indagar en por qué la atención plena es una herramienta que cuando se practica repercute en diferentes niveles de la persona (Shapiro et al., 2005; Orzech et al., 2009; Mañas, 2009; Simón, 2012; Ngo et al., 2020; Mihić et al., 2020; Ryan et al., 2021). En síntesis, para conformar una visión global del significado de mindfulness se toma como marco de referencia el modelo descriptivo de Germer (2011) donde se define la atención plena desde tres pilares: como una práctica de meditación, un estado o proceso psicológico o un constructo teórico (Figura 11).



Figura 11. Los tres núcleos temáticos que describen el mindfulness (Germer, 2011). Elaboración propia.



Seguidamente se describen los tres modos de entender el mindfulness, que se solapan y se interrelacionan al igual que todo proceso cognoscitivo, procedimental y actitudinal

### 1.1. MINDFULNESS COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

El primer pilar identifica la atención plena desde su definición teórica. Se puede definir Mindfulness de numerosas maneras, pero quizás las más sencilla sería expresar que la atención plena induce a poner la atención en aquello que ocurre en el momento presente, aceptando cada acontecimiento desde la apertura mental sin juicios y con la mayor ecuanimidad posible (Hanh, 1987, 1991, 2019; Kabat-Zinn, 1995, 2003, 2012, 2019, Creswell, 2017). Mindfulness, también se podría definir como la capacidad de atender activamente a lo que ocurre en el momento presente, aceptando la vida tal cual es y respondiendo de un modo amable y compasivo, sin realizar juicios (Segal, 2006; Simón, 2011, 2016; Neff & Germer, 2013; Garrote-Caparros et al., 2021).

No obstante, a nivel conceptual, mindfulness se ha usado de diferentes formas a lo largo de los años de su evolución. Lo primero que puede dar una visión global, es presentarla como una práctica basada o similar a la meditación, donde se busca a través de la atención sosegar la mente, en el momento presente. Mindfulness induce por tanto a vivir con atención plena, en el momento presente sin “piloto automático” aceptando la realidad tal cual es (Germer & Siegel, 2005; Simón, 2016; Hanh, 2019). Analizando el constructo de mindfulness habría que mencionar que es un anglicismo, que trasladado al español es atención plena, pero quedan otros matices fuera como la importancia del momento, la concentración o el estado eficaz de la mente (Germer et al., 2013; Ngo et al., 2020). Si nos vamos a su origen, mindfulness es una palabra que traduce la palabra satí, que significa percatarse, prestar atención inicial o desnuda, a veces traducida como "claridad mental". Proviene de la lengua milenaria indoeuropea conocida como pali desde siglo XXI, cuando los estudios europeos comienzan a fijar su interés por los textos budistas y comienza a llamar “pali” al idioma en la que estaban escritos sus textos. No obstante, la palabra satí, es una palabra ya utilizada en el budismo hace unos 2.500 años, que describe la consciencia de los pensamientos, acciones y motivaciones de cada persona. Es lo contrario al funcionamiento de la mente en estado automático. Es decir, mindfulness significa poner la atención en aquello que ocurre en el momento presente, de un modo intencional (Germer, 2011; Campayo & Demarzo, 2018; Scorsolini-Comin et al., 2021).



A tenor de lo expuesto, el concepto mindfulness no tiene una traducción exacta al castellano, sino que habría que decir que es la cualidad para actuar y pensar desde la atención o conciencia. Sin embargo, el término de mindfulness se ha hecho tan popular que se mantiene su uso sin traducción tanto en el ámbito coloquial como en el investigador (Germer, 2011; Segal et al., 2013; Villalba, 2019; López-Martínez, 2021).

Para una mejor comprensión de lo que implica la palabra mindfulness, se presentan las primeras contribuciones sobre su significado conceptual, de mano de diversos autores:

- El término mindfulness, se empleó en el contexto de la meditación como programa de orientación clínica, vinculándose con la *“concentración para mantener la atención de manera constante destacando la observación momento a momento”* (Kabat-Zinn, 1982, p. 34).
- La definición de mindfulness sería modificada años después, asociando el *“esfuerzo de prestar atención intencionalmente, sin juzgar la experiencia del momento presente, y sosteniendo esta atención en un periodo de tiempo”* (Miller, Fletcher & Kabat-Zinn, 1995, p. 193). Con la capacidad de ir por la vida con atención plena, viviendo momento a momento, *“sin piloto automático y con conciencia atenta”* (Miller, Fletcher & Kabat-Zinn, 1995, p. 193).
- También fue utilizada la palabra mindfulness por Teasdale, Segal & Williams (1995) para describir *“un conjunto de atributos y actitudes de control atencional, los cuales pueden ser practicados en un amplio rango de pensamientos, sentimientos y experiencias”* (Teasdale et al., 1995, p. 104).

Terminada la descripción de mindfulness como un constructo teórico, y siguiendo la propuesta de definición de la atención plena descritas por Germer (2011), se prosigue con la atención plena, entendida como un proceso psicológico.

## 1.2. MINDFULNESS COMO PROCESO PSICOLÓGICO

El segundo eje vertebrador que sustenta el significado de mindfulness hace referencia a la capacidad mental atencional, que se puede entrenar como cualquier otra habilidad o capacidad cognitiva. Describiendo el mindfulness como un proceso que regula la atención, en el que se emplea una cualidad de conciencia que no elabora juicios o pensamientos sobre la experiencia que ocurre en el momento presente, lo que desencadena una relación



con la propia experiencia desde la curiosidad, la apertura y la aceptación conllevando un mayor autoconocimiento (Bishop et al., 2004; Creswell, 2017; Lyddy et al., 2021).

Este proceso psicológico comienza, cuando se contextualizan los aprendizajes y actitudes que se desarrollan mediante la práctica formal e informal de la atención plena, en todos los aspectos de la vida. Cuando una persona incluye el mindfulness en su ser y hacer, conlleva un proceso cognitivo complejo, no narrativo o explicativo, denominado “estar en modo ser”, en contra de la forma habitual en la que funciona la mente, que sería el “modo hacer” (Williams, 2010; Shapiro & Weisbaum, 2020).

Según Germer et al. (2005, 2011), la práctica de mindfulness confiere características *mindful* donde la mente toma plena consciencia del aquí y del ahora. Dicha capacidad mental (estado mindful) queda presente de modo natural en todas las personas y se puede entrenar como cualquier otra habilidad o capacidad cognitiva. Se asocia al bienestar físico y psicológico, por lo que se está utilizando ampliamente como técnica psicológica de cuarta generación y en contextos educativos, sociosanitarios o empresariales, para conseguir mejoras en los procesos personales e inter relacionales (Killingsworth & Gilbert., 2010; Farb et al., 2010; Klatt et al., 2015; Errasti-Pérez et al., 2022).

La atención plena comprendida como proceso psicológico, comporta un modo concreto de interrelacionarse con el mundo, es un estado mental de atención plena en el presente, de modo intencional donde la capacidad de observar y aceptar la realidad es una estrategia de gran valor (Siegel, et al. 2009; Williams & Lynn, 2010; Germer et al., 2013; García-Campayo & Demarzo, 2018). La atención consciente ocasiona, por consiguiente, tener capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales capaces de apoyarse en la aceptación, la paciencia, la atención, la resiliencia, el no juicio o la concentración en los actos diarios, con la finalidad de fluir y estar en “modo de ser” entendido este con el bienestar psicológico (Bishop et al. 2004, Kabat-Zinn 2012, 2013, 2019). Otros de los efectos obtenidos, a nivel psicológico, supone una reevaluación positiva de la realidad, lo que mejora las respuestas ante las situaciones generadoras de estrés (Garland et al., 2011; McGonigal, 2017; Ngo et al., 2020; Mihić et al., 2020; Liang et al., 2022). Lo que implica procesos anímicos que aumentan la salud mental y la sensación de plenitud. En ese proceso de reinterpretación y aceptar la realidad, surgen nuevas perspectivas sobre los sucesos estresantes y se modifican las respuestas ante ellos.



De los resultados obtenidos en diversas investigaciones (Farb et al., 2010; Hervás et al., 2016; Germer & Neff, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021), se evidencia una mejoría de los procesamientos automáticos de la emoción, como el estrés, ya sea agudo o crónico, tras la participación de sujetos sin experiencia en meditación, en protocolos o intervenciones de mindfulness. En aspectos tales como la regulación emocional, la capacidad de aceptación o la autocompasión, la práctica de mindfulness suponía una mejora y reducción de sintomatologías y consiguientemente provocaban un aumento del bienestar. Las personas tras participar en la formación en atención plena, presentaban una activación menor ante imágenes de contenido emocional triste y menores índices de estados depresivos que los grupos de control que no realizaron la formación en mindfulness (Orzech et al., 2009; Rappay & Bystrisky, 2009; Hervás, 2011; Germer & Neff, 2019).

Otros estudios (Teasdale et al., 1995; Segal et al., 2002; Didonna, 2009; Moscoso, 2010, 2018; McGonigal, 2017; Kabat-Zinn, 2019; Shapiro & Weisbaum, 2020) muestran que existen claras interacciones entre el cerebro y los sistemas nervioso, endocrino e inmune en el desarrollo de enfermedades, generando una nueva visión acerca del estrés. Lo que ocasiona que la práctica de mindfulness puede modificar la respuesta fisiológica, emocional, comportamental y estilo de vida del individuo. Así mismo, cabe destacar, que a mayor experiencia meditativa mayores eran los niveles compasivos, por lo que la investigación evidencia que la autocompasión podría ser uno de los componentes básicos para el desarrollo del estado de mindfulness (Lykins & Baer, 2009; Farb et al., 2010; Neff, 2011; Germer & Neff, 2019).

Otra de la capacidad que se refuerza en el proceso psicológico de mindfulness, es el empoderamiento personal, que conlleva a sentirse capaz de tomar decisiones propias, tomar las riendas de la vida, desarrollar resiliencia o asumir la realidad desde la acción de poder actuar ante ella en la medida de lo posible, entre otras cuestiones. Todo esto es susceptible de progreso mediante la práctica de la atención plena, con una relación es directa a la adquisición de las actitudes como la aceptación, compasión y equilibrio emocional (Williams & Lynn, 2010; Neff, 2011; Steyn, 2013; Klatt et al., 2015; Garrote-Caparrós et al., 2021). La acción bondadosa y la compasión se transforman en la base de unos nuevos pilares cognitivos, actitudinales y procedimentales, que propician interacciones alejadas de la lucha y competición y se acercan a estructuras sociales más cooperativas y equilibradas. Es volver a sentir con mente de principiante todos los procesos



que conforman las acciones. Ello implica alejarse de los “viejos caminos que dirigen a los mismos destinos” y que a veces dificultan esa sensación de plenitud y bienestar que se anhela (Germer & Neff, 2019; García-Campayo, 2020).

A modo de conclusión, en el campo de la neurociencia el equipo de Hölzel et al. (2011, 2021) investigaron los cambios estructurales en diferentes partes corticales, partiendo de una formación idéntica observaron modificaciones estructurales en distintas zonas del córtex, tras una intervención con una duración de ocho semanas. En las personas que consiguieron realizar una práctica meditativa diaria, se confirmaron modificaciones estructurales en el hipocampo izquierdo, corteza cingulada posterior, cerebelo y la unión parietal-temporal. Originando una menor tendencia a la rumiación de pensamientos pasados y futuros que llevan a situaciones emocionales de las que a veces no es fácil salir (Lazar et al., 2005; Didonna & González, 2009; Hervás et al., 2016). Igualmente, se ha evidenciado el incremento gradual de emociones positivas por efecto de la práctica continuada de mindfulness (Orzech et al., 2009; Moscoso, 2019), aunque dicho aumento era menor cuando se trabajaba con participantes clínicos.

### 1.3. MINDFULNESS COMO PRÁCTICA MEDITATIVA

El tercer y último pilar, describe mindfulness desde la perspectiva de la praxis de la atención plena. De hecho, mindfulness es la práctica de la meditación, lo que permite estar en el momento presente y salir del “modo hacer” que es el estado natural de la mente, con miles de pensamientos al día, para pasar al “modo ser” que entraña equilibrio emocional y psicológico (Williams, 2010; Hale et al. 2013; Mihić et al., 2020; Langer et al., 2020).

La meditación consiste en un tipo de ejercicio, cuyo objetivo es conseguir un estado de atención concentrada, sobre la propia conciencia. La práctica se realiza focalizando la atención en un pensamiento, una emoción, un objeto o una percepción; o en el exterior, sonidos, imágenes, etc. Este estado atencional consigue la liberación de la mente de todas sus cargas, y logra parar los pensamientos voluntarios e involuntarios, que de forma habitual se producen sin parar, llevándonos al pasado y al futuro constantemente (Masicampo & Baumeister, 2007; Berry et al., 2010; Mendelson et al., 2010; García-Campayo & Demarzo, 2018).



Las técnicas de meditación de atención plena implican y desarrollan la observación objetiva de los contenidos de la conciencia. Tal y como se describe, practicar mindfulness es una estrategia de afrontamiento cognitivo conductual para transformar las formas en las que responder a los eventos de la vida. También pueden tener potencial para la prevención de recaídas en los trastornos emocionales. Las prácticas originan una atención a la mente y al cuerpo en reposo o en movimiento, eso desarrolla el autoconocimiento, a salir del modo hacer para entrar en el modo ser, es la capacidad de observar la mente con perspectiva, la de sentir el cuerpo en su totalidad tomando conciencia y mantener esta presencia encarnada a lo largo del tiempo (Astin, 1997; Watson et al., 2008; Wilkinson et al., 2010; Kabat-Zinn, 2013; De Rueda-Villén, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021).

Con independencia del protocolo o intervención que se desarrolle, las técnicas meditativas de atención plena suelen dividirse: por una parte, en meditaciones de “Atención Focalizada” (AF en adelante), que buscan sostener la atención en una experiencia, por ejemplo, las sensaciones del cuerpo al tomar y expulsar el aire. Y, por otra parte, las prácticas de “Monitorización Abierta” (MA en adelante) de la atención, produce tomar conciencia de todos los elementos que aparecen en la conciencia (emociones, pensamientos, sensaciones, impulsos y espacios) en el momento presente (Brown & Ryan 2004; Perlman et al., 2010; Creswell, 2017; Villalba, 2019).

Shapiro (2020), en su *programa de mindfulness y autocuidado para ganar calma, claridad y alegría*, describe la importancia de la práctica, dando relevancia a la intención de validar y dar sentido a la atención, que debe estar en el momento presente. A su vez, la acción de meditar genera una actitud relacionada a la atención, que fluirá desde la curiosidad, la bondad y la aceptación de lo que suceda. Por lo tanto, la práctica de mindfulness ocasiona la experimentación del presente, momento a momento, desde la meditación. Lo que conlleva a orientar la atención a cualquier objeto mental o corporal, que ocurra en el presente como pensamientos, sensaciones, emociones, sentimientos o impulsos.

En este proceso, la actitud sobre la práctica ha de ser amable, devolviendo la atención al objeto establecido, donde en muchas ocasiones es la respiración el objeto que sirve de anclaje, cuando el ruido mental vuelve a aparecer. Mindfulness, consiguientemente, puede ser entendida como un proceso meditativo basada en la atención, que se desarrolla con curiosidad, apertura y aceptación tomando conciencia de todo ello.



No obstante, mindfulness no es solo la práctica de la meditación, de hecho, se pueden alcanzar niveles elevados de atención plena sin una meditación formal, sino actuando con conciencia atenta al momento presente, de las situaciones diarias como un baño, pasear o tomar un café. La atención consciente ocasiona una eficacia en los procesos atencionales sea cual sea la acción que se desarrolle. Es por ello por lo que la práctica, constituye el eje central del conocimiento e integración de mindfulness en la propia persona (Wilkinson et al., 2010; Berry et al. 2010; Mendelson et al., 2010; Simón, 2012; Kabat-Zinn, 2013, 2019; Germer & Neff, 2019).

Las actitudes adquiridas o desarrolladas con la práctica meditativa de mindfulness facilitan una mayor adaptación al entorno, donde la aceptación, la resiliencia, la paciencia, la atención eficaz, la concentración, la compasión o la ecuanimidad, propician respuestas óptimas y adecuadas a las exigencias de cada contexto, desde una sensación de equilibrio y eficiencia en la atención y concentración (Vallejo-Pareja, 2006; Desbordes et al., 2015; Hadash et al., 2016; Germer & Neff, 2019).

Tales actitudes se desarrollan o adquieren practicando la atención plena de modo continuado a través de la meditación. Es posible afirmar que la práctica de mindfulness permite el desarrollo de la inteligencia emocional, modificaciones a nivel cerebral, autoconocimiento y crecimiento personal. Además, potencia la capacidad de interrelacionarnos óptimamente con el entorno, desde la aceptación y la compasión a fin de conseguir reducir el sufrimiento y obtener un mayor bienestar, plenitud, así como salud física y mental (Orzech et al., 2009; Killingsworth & Gilbert, 2010; Moscoso, 2019; Blackburn & Epel, 2017; Germer & Neff, 2019; García-Campayo, 2020).

Desde el mindfulness la práctica meditativa se puede diferenciar en práctica formal, que se practica atendiendo a un espacio-tiempo concreto y a una postura determinada. Y la práctica no formal, que es aquella que se incluye de modo cotidiano. Ambas van conformando un andamiaje de conocimientos, procedimientos y actitudes de la atención plena, que se integran en el modo de interrelacionarse con los estímulos desde la respuesta en lugar de la reacción (Farb, 2018; García-Campayo, 2019; Kabat-Zinn, 2019).



### **1.3.1. Práctica formal meditativa de la atención plena**

La práctica formal, ofrece un tiempo en el que poder experimentar la atención plena de un modo más profundo. Para ello se debe establecer una serie de elementos, como de un tiempo concreto, un espacio y una postura. Ocasiona el compromiso diario de unos minutos al día, ya sean 10, 20, 30 o de 45 minutos, en los que mantener la atención sobre la respiración, sobre las sensaciones corporales, sobre un objeto o sobre aquello que se percibe y aparezca en ese momento. Ese tiempo debería desarrollarse en un lugar con cierta tranquilidad y en el que se sienta confort corporal y emocional. La postura para meditar es otro de los temas de los que más se han hablado, en la práctica formal. Requiere una posición sentada ya sea en una silla o en postura de loto, medio loto, típica de las meditaciones orientales. Lo importante es que sea una postura digna, con la espalda recta, con un apoyo equilibrado, pero sin tensiones, sintiendo rectitud desde la base de la espalda, pasando por las cervicales hasta la coronilla. Asimismo, se puede realizar en posición tumbada, donde la espalda seguirá erguida pero relajada y las piernas abiertas a la anchura de las caderas y los brazos a ambos lados del cuerpo (Kabat-Zinn 1982, 1990,2013; Segal et al. 2002; Germer & Neff 2013; Germer, 2011; Kok & Singer, 2017; Villalba, 2019).

#### ***1.3.1.1. Ejemplos de las practicas formales***

Las prácticas formales nucleares del mindfulness, se entrena llevando la atención a un lugar que servirá de anclaje. Dicha zona va cambiando según la práctica, pudiendo ser la respiración, los sonidos, las sensaciones o movimientos corporales. Ello permite que siempre la atención se sitúe en el cuerpo. Para iniciar la práctica es preciso encontrar un lugar tranquilo, confortable y seguro, sea en el interior o en el exterior. A la postura que adopta el cuerpo también se le presta especial atención, pudiendo ser sentada en una silla, en un cojín (zafú), o en el suelo en posición tumbada boca arriba. Las tres posturas denotan atención y dignidad. Para ello la espalda debe estar firme pero relajada, al igual que los hombros, brazos y cara. Si se está en una silla los pies estarán apoyados por completo en el suelo, con las piernas abiertas a la anchura de las caderas y flexionadas a 90 grados, con las manos apoyadas en los muslos. Si se está sentado en el zafú, se pueden cruzar las piernas, siguiendo diferentes posturas en función de la elasticidad que se tenga: loto, medio loto y birmana. Si se está en posición tumbada, las piernas se abrirán a la anchura de las caderas, los pies se relajan hacia afuera y los brazos se paran del cuerpo con las palmas de las manos hacia arriba y la cabeza apoyada por la parte más sobresaliente del cráneo. Las actitudes con las que se



emprende la práctica también son parte imprescindible que serán, intención, apertura y curiosidad. Durante la práctica la paciencia, el no juicio, la aceptación o la autocompasión serán otras actitudes para desarrollar (Vallejo-Pareja, 2006; Williams & Lynn, 2010; García-Campayo, 2019, Kok & Singer, 2017; De Rueda-Villén, 2019).

De igual manera, se presenta en la figura 12 las diferentes prácticas formales de meditación que se desarrollan en la mayoría de los protocolos de mindfulness (Kabat-Zinn, 1990, 2005, 2013, 2019; Dimidjian et al., 2003; Segal et al., 2002, 2006; Williams, 2010; Hawley et al., 2014; Escuriex & Labbé., 2011; Neff, 2016; Gilmartin et al. 2017; Birtwell et al., 2019; Germer & Neff, 2019).



Figura 12. Ejemplos de prácticas formales de mindfulness. Basada en Kabat-Zinn 1982, 1990, 2005, 2013; Segal et al. 2002; Germer & Neff, 2013; Germer, 2011; Kok & Singer, 2017; Villalba, 2019).  
Elaboración propia.



Una vez presentadas las prácticas formales de meditación en la atención plena, se describen una serie de elementos didácticos como su desarrollo, objetivos y temporalización (Tablas 1, 2, 3, 4 y 5).

### LA UVA PASA

#### OBJETIVOS

- Descubrir una nueva experiencia sobre algo conocido.
- Producir la toma de conciencia del momento presente en los 5 sentidos, diferenciando entre atención plena y piloto automático.
- Desarrollar la curiosidad, la aceptación y la mente de principiante.

#### DESARROLLO

- Se desarrolla tomando una uva pasa en las manos, como si fuese la primera vez.
- Se toca, se huele, se muerde, se mastica y se saborea poco a poco sintiendo su textura, su olor, su sabor.
- Es un proceso pausado, donde se irá atendiendo a cada sentido implicado.
- Como variante se puede introducir la experiencia con un relato sobre un viaje a algún lugar desconocido donde alguien ofrece estos “nuevos frutos”.

#### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo son de 10 a 15 minutos.

Tabla 1. La uva pasa. Práctica formal de mindfulness.

### MEDITACIÓN SENTADA

#### OBJETIVOS

- Conseguir la observación completa de nuestra mente y cuerpo.
- Observar las manifestaciones que se dan en el momento presente.
- Parar el diálogo interno y desarrollando la capacidad de concentración y paciencia.
- Aumentar la tendencia de una actitud no evaluativa.

#### DESARROLLO

- Es una de las prácticas nucleares de la atención plena.
- Se desarrolla en posición sentada, ya sea en una silla o en el suelo en un cojín de meditación.
- El anclaje (lugar al que devolver la atención cuando esta se dispersa) es la respiración.
- El foco de atención puede hacerse en tres fases, consecutivas atendiendo a:
  - los sentidos: oído, olfato, etc.
  - el cuerpo, tomando conciencia de su posición y estado.
  - los elementos mentales.

#### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es de 15 a 20 minutos.

Tabla 2. Meditación sentada. Práctica formal de mindfulness.



## MINDFULNESS EN LA RESPIRACIÓN

### OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de estar en el momento presente.
- Parar el diálogo interno.
- Incrementar de la capacidad de describir la propia experiencia.
- Entrenar el no juicio y la aceptación.

### DESARROLLO

- Se basa en llevar la atención a la respiración siendo la técnica más utilizada.
- La respiración es el anclaje y centro de la meditación.
- Se lleva el foco atencional a las sensaciones que la propia respiración produce en las fosas nasales, en el pecho o en el abdomen.
- La observación de la respiración ocupa la atención, parando el diálogo interno.
- Al ser una experiencia repetitiva, son los pequeños matices diferentes en cada inhalación y exhalación las que abren la capacidad de la curiosidad en la experiencia.
- Cuando surgen pensamientos se observan de modo amable y se dejan pasar. Es decir, cada vez que llega un pensamiento el tratamiento que se le da es desde esas actitudes.

### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es de 15 a 20 minutos para principiantes, aumentando el tiempo en función de la experiencia meditativa.

Tabla 3. Mindfulness en la respiración. Práctica formal de mindfulness.

## ESCANEO CORPORAL

### OBJETIVOS:

- Tomar conciencia corporal.
- Ayudar a hacerse consciente de las sensaciones que se experimentan.
- Aceptar lo que ocurre sin querer cambiar nada, reconociendo el cuerpo sin desarrollar sentimientos de crítica o rechazo.
- Regular las emociones.
- Incrementar de la autocompasión y el bienestar psicológico.

### DESARROLLO

- Se realiza un barrido sensitivo, de todo el cuerpo, de dentro a afuera de las distintas partes del cuerpo.
- Es una observación atencional y sensitiva que puede hacerse desde un ángulo cerrado o atención focalizada (AF), por ejemplo, atendiendo al dedo índice de la mano derecha, a un ángulo o monitorización abiertos (MA) por ejemplo, atención a todo el cuerpo.
- Esta experiencia directa permite percibir de forma diferente las sensaciones agradables, desagradables y neutras, que comprenden todo el rango de la experiencia, sin sentir apego o desapego por ninguna de ellas. Lo que permite una mayor regulación emocional y una disminución de las rumiaciones mentales (pensamientos recurrentes o erráticos, sobre hechos pasados o futuros).
- El anclaje para mantener la atención en el momento presente son las sensaciones de cada parte del cuerpo. Son analizadas progresivamente, de forma intencional cambiando el foco a cada parte del cuerpo.

### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es de 30 a 45 minutos.

Tabla 4. Escaneo corporal. Práctica formal de mindfulness.



### PRÁCTICA DE LOS 3 MINUTOS

#### OBJETIVOS

- Favorecer la salida del piloto automático.
- Ayudar a encontrar la atención plena de una forma rápida.
- Tomar conciencia del modo ser sobre el modo hacer, ayudando a cambiarlo a voluntad.
- Aportar al desarrollo de la atención y la curiosidad a los patrones mentales y estilo de vida.
- Disminuir el diálogo interno y favorecer el bienestar psicológico.
- Reforzar la comprensión sobre la capacidad de elección de actuar desde la respuesta o desde el impulso.
- Ayuda a centrar la atención en el momento presente.

#### DESARROLLO

- Es la práctica más breve y sencilla. Se adecua a ser una base en la práctica rutinaria.
- Se encuentra a medio camino entre la práctica formal e informal, pues desarrollarse en cualquier momento del día, sin necesidad de contar con largo tiempo de libre disposición.
- Para su desarrollo se puede focalizar de un modo abierto (MA) sobre lo que ocurre a nivel mental o estrechar el foco atencional (AF) sobre la respiración para volver a presente y al cuerpo.
- Es una toma de conciencia de estar presente donde el cuerpo sirve de termómetro de los estados emocionales. Cuando se atiende al cuerpo y se observan los pensamientos se puede empezar a tomar distancia o desapegarse de ciertas sensaciones o emociones.

#### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es de 3 minutos, pero se puede desarrollar en un breve espacio temporal de un minuto.

Tabla 5. Práctica de los tres minutos. Práctica formal de mindfulness.

Existe un subgrupo de las prácticas formales llamadas accesorias, como la meditación caminando o la meditación en el movimiento (Kabat-Zinn, 1990, 2013, 2019; Segal et al., 2002, 2006; Williams, 2010; Gilmartin et al., 2017; Kok & Singer, 2017; Birtwell et al., 2019; Roy, 2022) (Tablas 6 y 7).

### CAMINAR CON ATENCIÓN PLENA

#### OBJETIVOS

- Distracción de pensamientos.
- Incrementar los procesos de aceptación de la realidad.
- Tomar conciencia corporal.
- Ayudar a hacerse consciente de las sensaciones que se experimentan.

#### DESARROLLO

- El anclaje en esta práctica son las sensaciones de la experiencia que acontecen en el momento presente, mientras se camina.
- La atención va de la experiencia con el exterior a la experiencia de los movimientos corporales. Se la puede considerar como una práctica puente entre la meditación formal y la meditación informal, pues puede desarrollarse en cualquier momento del día en el que se camina hacia el trabajo, casa, etc.
- La respiración acompaña a cada paso al caminar, y en ese proceso sentimos los pies en el suelo y como todo el cuerpo acompaña a ese movimiento. Se puede parar en algunos momentos, para tomar conciencia de cómo nos sentimos y realizar un breve escáner corporal para observar cómo se encuentra el cuerpo.

#### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es 20 a 40 minutos, pero se puede desarrollar en un mayor espacio temporal.

Tabla 6. Caminar con atención plena. Práctica formal de mindfulness.



## MEDITACIÓN EN EL MOVIMIENTO

### OBJETIVOS

- Facilitar la atención al cuerpo en movimiento.
- Aprender a conectar con el momento presente.
- Sentir como las emociones aparecen en el cuerpo.
- Disminuir los enjuiciamientos.
- Desarrollar la aceptación de las experiencias vividas.

### DESARROLLO

- Es una práctica puente entre la meditación formal y la meditación informal. Se practican siguiendo disciplinas mente-cuerpo, como el yoga, taichí, chi-kung, pilates o artes marciales.
- Se practica llevando la atención al cuerpo. Esta queda centrada en la coordinación de los movimientos del cuerpo y de la respiración de un modo consciente y equilibrado.
- Una de las habilidades a desarrollar es atender a las emociones aparecen en el cuerpo. Sin entrar en juicios de que sean agradables, desagradables o neutras. Eso provoca ir aprendiendo a aceptar de lo que acontece y a no evitar experiencias desagradables.

### DURACIÓN

- El tiempo aproximado de desarrollo es 20 a 40 minutos, pero se puede desarrollar en un mayor espacio temporal.

Tabla 7. Meditación en el movimiento. Práctica formal de mindfulness.

La práctica de estas dos técnicas contribuye a experimentar la aceptación en el momento presente. Además, favorece la regulación emocional y el incremento del bienestar psicológico. Especialmente cuando se está en atención plena mientras se camina, es importante aprender a meditar sin una meta, pues no implica llegar a ningún sitio sino sentir el proceso, desarrollando la aceptación y la paciencia (Kabat-Zinn, 1990, 2013; Williams, 2010; Segal et al., 2002, 2006; Roy, 2022).

A modo de resumen, se presentan los diferentes beneficios que aportan tales prácticas según dos de las investigaciones realizadas sobre las diferentes prácticas formales (Sauer-Zavala et al., 2013; Kok & Singer, 2017). La práctica formal:

- Aumenta la energía, se siente un efecto positivo.
- Potencia la focalización en el presente y disminuyen la distracción de pensamientos.
- Incrementa la capacidad de describir la propia experiencia.
- Despliega la autocompasión.
- Desarrolla el bienestar psicológico.
- Disminuye las rumiaciones.
- Favorece la regulación emocional.
- Incrementa el bienestar psicológico.
- Refuerza la tendencia a una actitud no evaluativa.
- Intensifica la metacognición.



- Aumenta la bondad amorosa.
- Amplifica los pensamientos positivos.
- Incrementa de calidez en las relaciones interpersonales.

### **1.3.2. Práctica Informal de la meditación en la atención plena**

La práctica de la meditación informal es llevar el estado mental de la atención plena, a cada acto que se efectúa a diario. A veces es difícil encontrar un espacio de tiempo diario para practicar la meditación formal, por lo que la flexibilidad de la práctica informal es muy necesaria. Estas prácticas informales de mindfulness, favorecen poder implementar con naturalidad en la vida diaria los estados atencionales. La práctica informal permite la aplicación de mindfulness a cualquier acción del día, facilitando que la toma de conciencia plena produzca cambios a nivel psicológico. Cuando la atención plena se establece como un proceso natural de la mente, las habilidades y actitudes mindfulness se activan en cualquier actividad desarrollada como caminar hasta la tienda, tomar una infusión o limpiar. Además de la atención, se desarrolla la capacidad propioceptiva que permite conocer la posición del cuerpo en el espacio, cómo surgen las emociones o como se manifiestan las sensaciones, tomando conciencia de ellas al realizar actividades cotidianas. ´

Algunas de las indicaciones para practicar mindfulness de modo informal podrían ser “tomar conciencia del propio cuerpo mientras se camina”, “observar los pensamientos y emociones mientras se conduce” o “llevar la atención a la respiración cuando se está en la ducha”. Esto permite establecer pequeños espacios para parar y observar lo que sucede mientras se come o antes y después de una situación difícil a la que hay que enfrentarse (Segal et al., 2002; Roemer et al., 2008; Kok & Singer, 2017; García-Campayo, 2019). Es llevar toda la atención a la acción que se desarrolla en el momento presente, con eficiencia y de modo intencional, supone el deseo de practicar antes de realizar la acción con una actitud de atención plena mientras se realiza (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2013, 2019; Segal et al., 2002; Wilson, 2009; Escuriex & Labbé, 2011; Hawley et al., 2014; Sesha, 2014, 2019; Roy, 2022).

Los estudios demuestran que la práctica informal coadyuva a aumentar los niveles de mindfulness y el bienestar psicológico. Es de considerar que en algunos protocolos estructurados se hayan integrado dentro de las terapias de tercera generación como: la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) (Fletcher & Hayes, 2005; Harris, 2006; Bach et al., 2006; Wilson, 2009; Veehof et al., 2016; Sebastián-Sánchez et al., 2017), la Terapia



Dialéctico-Conductual (DBT) (Linehan et al., 1991; Hayes et al., 2004; Linehan et al., 2006; Rizvi et al., 2011; Panos et al., 2014; Gilbert et al., 2016) o la Terapia Conductual Basada en la Aceptación (ABBT) (Roemer et al., 2008; Hayes et al., 2010; Brown et al., 2011).

Lo mismo sucede en los denominados protocolos de mindfulness de segunda generación, como Meditation Awareness Training (MAT) (Shonin et al., 2014; Shonin & Van Gordon, 2015) donde la práctica informal gana relevancia siendo considerada incluso más importante que la propia práctica formal. Debido a que este tipo de práctica se adapta con mayor facilidad a la diversidad de formas de vida de cada persona.

Recapitulando, es oportuno comentar que la expansión del mindfulness ha dispuesto que se haya comercializado y devaluado su verdadera esencia, usado no cómo una práctica personal para obtener beneficios, sino sólo como un modo de conseguir dinero. Al igual ocurre cuando llega a los medios de comunicación, que muchas veces el verdadero mensaje pierde su valor. Por lo que la crítica reactiva, hacía la revolución mindfulness era inevitable, muchas veces no se conoce las dimensiones completas del fenómeno, como transformador personal, social y política, quedando solo en la parte superficial (Kabat-Zinn, 2011, 2013; Toniolo-Barrios et al., 2020).

### **1.3.3. Soportes actitudinales para la práctica de mindfulness**

Mindfulness en su sentido amplio, como se ha propuesto en el apartado anterior, además de ser una práctica meditativa, confiere un estilo de vida, un estar presente en el presente, con atención eficiente a lo que en ese momento es relevante. Con la práctica de mindfulness, se desarrollan y adquieren una serie de actitudes y capacidades personales que permiten hacer frente de un modo más ágil y fluido, a los problemas vitales (Bishop, 2004; Haddock et al., 2017; Shapiro, 2020; Shapiro & Weisbaum, 2020).

La atención plena conlleva practicar meditación partiendo de una serie de actitudes que se van retroalimentando en el proceso diario. En 1990 Kabat- Zinn, en su libro *"Full Catastrophe Living"*, describe una serie de actitudes soporte de la práctica del Mindfulness, Además, dichas actitudes se describen como propias a cultivar con la práctica de mindfulness. Asimismo, se han descrito los fundamentos actitudinales con los que iniciar la práctica meditativa (Kabat-Zinn, 1990, 2011, 2019; Hanh, 2004; Gratz & Roemer, 2004; Brow et al., 2007; Shapiro et al., 2008; Orzech et al., 2009; Hervás, 2011; Haddock et al.,



2017; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Santorelli, 2014; Gu et al., 2015; Rodríguez-Carvajal et al., 2016; Crane et al., 2017; Gutiérrez-Pozo, 2021).

Es importante a la hora de iniciarse en la práctica de mindfulness partir de una serie de actitudes soporte, que además se irán desarrollando o adquiriendo a lo largo de las meditaciones y ejercicios para el desarrollo de la atención plena.

**Mente de principiante:** es la actitud que hace sentir de manera nueva y abierta la experiencia presente. En ocasiones lo conocido con anterioridad impide ver la realidad tal cual se produce. Las ideas preconcebidas, prejuicios o simplemente vivir mentalmente en el pasado o antecediendo el futuro, dificultan esta experiencia o actitud hacia la vida. Cuando se desarrolla la capacidad de vivir cada momento presente como algo nuevo, percibiendo que cada instante como único, se contribuye a admirar todo lo que ocurre y rodea con un nuevo interés, sintiendo fuertemente la emoción de lo nuevo y desconocido. Practicar esta actitud a diario es sentir como novedoso encontrarse con una persona o situación, tratar de verla con una mirada fresca, tal cual es ahora, en lugar de percibir solo el reflejo de las propias ideas (juicios o recuerdos) sobre esta persona o situación. En definitiva, es tener, consciencia de que cualquier circunstancia puede contribuir a aprender algo nuevo, y en ese momento es lo que es y no lo que fue o será (Hanh, 2004, 2020; Santorelli, 2014; Hafenbrack et al. 2020).

**No juzgar:** Implica adoptar una postura de observación desde la ecuanimidad, en la que no hay lugar para los prejuicios. Se evita juzgar de modo automático, todos los procesos en él se generan valoraciones de “me gusta, no me gusta, lo quiero no lo quiero o me es indiferente”. Dichos juicios constantes, a los que está acostumbrada la mente, impiden ver lo real pues aparece tras un filtro parcial y subjetivo. El no juicio, por tanto, consiste en percibir la realidad sin añadirle los propios condicionamientos, admitiendo todas las perspectivas y teniendo en cuenta todas las opiniones, de una manera ligera y sin involucrarse emocionalmente, por lo que se da un valor neutro. Desde esa postura, habría que actuar en la vida diaria estableciendo una actitud intencionada de imparcialidad y el bienestar estaría más cerca, sin olvidar los valores fundamentales y derechos. Sin embargo, la conciencia tiene predisposición a una mirada poco parcial de la realidad. De la misma manera, es importante evitar juzgar los juicios ya que solo acaban complicando aún más la vida (Kabat-Zinn, 1990, 2011, 2019; Brow et al., 2007).



**La aceptación:** es acercarse a la realidad con actitud abierta, observando lo que ocurre y admitiendo lo que sucede tal cómo es. Es ver las cosas como son, pues la aceptación es un reconocimiento actitudinal de que son así y no de otra manera, sin una reacción emocional (Bishop et al., 2004). Cuando existe resistencia a lo que ocurre en el entorno se produce un gran desgaste y sufrimiento emocional a nivel personal (Hervás, 2011; Hanh, 2020). Eso no significa estar de acuerdo con lo que pasa, de hecho, ese suceso puede contribuir a la reflexión sobre como poder adaptarse al contexto, y darles respuestas desde el equilibrio entre los procesos mentales y los procedimentales (Germer et al., 2013; Sessa, 2019). La aceptación induce, por tanto, aplicar dicha cualidad a estímulos externos, tanto en otras personas o situaciones y estímulos internos como los elementos mentales. En cualquier proceso de cambio es fundamental saber cuál es la realidad de la que se parte, para gestionar las respuestas, sin que la reacción emocional cause sufrimiento (García-Campayo, 2020). Luchar contra lo que está sucediendo de un modo impulsivo, amplifica la sensación de desdicha, lo que resistes persiste, diría Shapiro (2014). Es un modo de explicar que las emociones y pensamientos que son reprimidos o negados son precisamente los que mayor influencia tienen sobre la mente, porque precisamente actúan desde el inconsciente, conformando un diálogo interno de lucha (Shapiro, 2014; Germer, 2011; Crane et al., 2017). Otras de las cuestiones estudiadas es la relación directa entre la capacidad de aceptación y la regulación emocional, actitud y proceso que remarcan los efectos beneficiosos del mindfulness (Williams & Lynn, 2010; Gu et al., 2015). Hay otros estudios que muestran específicamente que la aceptación y la autocompasión inducen a una reducción de sintomatología, física o mental, lo que conlleva el incremento en bienestar (Orzech et al., 2009; Rodríguez-Carvajal, et al., 2016). Diferentes estudios la consideran como una faceta del rasgo de mindfulness, pero lo cierto es que asimismo puede ser desarrollada o adquirida de forma independiente y natural (Hervás, 2011); de hecho, existe mucha variabilidad en este rasgo, independientemente de haber recibido o no entrenamiento de mindfulness para desarrollar aceptación (Gratz & Roemer, 2004).



**La confianza:** es entregarse a la propia sabiduría, recursos y bondades naturales, escuchando al propio ser. Supone admitir que si en algún momento algo no va bien, no hay por qué seguir. Origina comportamientos más honestos, sentir y dar confianza, tener una conducta apropiada con nuestro ser y con quienes se interactúa. Confiar en quien se es, en lo que se hace y cómo se hace, es reconocer que no se puede estar controlando cada pequeño detalle de la vida. Ante esto la actitud más inteligente es confiar y fluir con aquello que sucede alrededor. Evidentemente no se transforma quien soy, pero sí vivir cómo se es desde la apreciación de la mente y el cuerpo, puesto que eso impulsará a confiar más en el mundo y con quienes se comparte (Kabat-Zinn 1990, 2013; Shapiro, 2014; Xie, 2021).

**La paciencia:** conforma la sabiduría de saber parar, calmarse y de entender que las cosas suceden en su momento dado. Es una forma de sabiduría, que consiste en aceptar que cada cosa necesita su propio tiempo y proceso para comenzar a desarrollarse o para finalizar. Hay situaciones que no son posibles acelerar y que necesitan de un tiempo para su maduración; es como imaginar plantar una semilla e inmediatamente remover la tierra para ver si comenzó a germinar (Simón, 2016). Ser paciente conlleva a mantener la calma cuando las cosas no salen como se espera, en tiempo o en forma. Cuando la paciencia crece es posible comprender y aceptar que lo que sucede, ocurre en su tiempo. El mejor modo de ampliar la paciencia es cultivando amor hacia la propia persona desde la confianza en los demás como en el propio ser (Simón, 2011, 2016; Crane et al., 2017; Tuan, 2022).

**El dejar ir o fluir:** significa no apegarse a determinadas cosas, ideas, sensaciones y especialmente a las expectativas o resultados, permitiendo a cada situación seguir su propio curso. Csíkszentmihályi describe el flow (1997, 2020) como la capacidad de fluir, lo que implica ir por la vida sin luchar ni resistirse al cambio. Lo que supone fluir y soltar confiando en el proceso de lo cotidiano. Cuando alguien se aferra a una situación o emoción no es posible fluir, impidiendo que se abran nuevas posibilidades o una oportunidad mejor. Por lo que evitar aferrarse a lo vivido permite que nuevos acontecimientos sucedan, siendo amable y mostrando bondad con el pasado. Fluir en la práctica es dejar pasar, soltar aquellos pensamientos que se “rumian” siendo contenidos del pasado del futuro. Es lo que hay que hacer en la práctica meditativa, dejar ir esos pensamientos, soltar, desprenderse de ellos y sus sistemas de arrastre.



Dejar ir personifica fluir y poner la energía en lo que hacemos, con determinación, pero sin expectativas de unos resultados concretos. Fluir es ir avanzando, evitando poner esfuerzos innecesarios en los pensamientos y acciones. Resumiendo, se puede decir que, el concepto del flujo es aquel estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que desarrollan, que nada más parece importarles mientras están en ellas; la experiencia de realizarla, por sí misma, es tan placentera que las realizarán incluso aunque tuviese un coste, por el puro motivo de hacerla (Csíkszentmihályi, 1997, 2020; Mehling et al., 2011; Santorelli, 2014; Hawkins, 2014; Gruner & Csíkszentmihályi, 2017).

**No esforzarse:** es dejar de luchar contra la realidad, es ver las cosas tal y como son. Aunque la meditación exige cierta disposición, los mayores beneficios llegan del no esfuerzo. Cuando se consigue calmar la mente lo importante no es resultado, sino el proceso diario realizado como la calma, la serenidad, la atención, la concentración, etc. Meditar no es para qué, sino que responde a un por qué, sin pretender llegar a ningún otro lugar más allá de la práctica. En palabras de Jon Kabat-Zinn (1990) es un “no-hacer” y simplemente “ser”, es una forma de contrarrestar la tendencia que tenemos a hacer constantemente. El concepto de “no esfuerzo” presupone el término medio, es hacer lo suficiente y necesario para saber que se da lo mejor en cada circunstancia, pero, sobre todo, disfrutando del proceso. Eso produce una desvinculación con el resultado, simplemente fluyendo con el momento presente y haciendo siempre lo mejor que se pueda aquello que se haga, por la propia satisfacción se hacer las cosas bien (Kabat-Zinn, 1990, 2011; Mehling et al., 2011).

**La compasión:** significa que la atención plena de lo que ocurra sea amable y compasiva. Eso no significa que siempre se esté lleno de plenitud y bondad amorosa. Aunque se sienta rabia o frustración, hay que abrazar la experiencia con atención plena bondadosa (Brach, 2014; Gilbert, 2015). Cuando se da la bienvenida a las experiencias de esta forma, mejoran las condiciones para estar con ellas, verlas con claridad y responder apropiadamente. La investigación sugiere, que se han fortalecido las habilidades que coadyuvan a extender compasión hacia la propia persona y hacia el resto de los seres cuando necesiten acompañamiento y colaboración (Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Davidson & Kaszniak, 2015; Neff, 2016; Germer & Neff, 2019). Estos estudios avalan que la compasión es un mecanismo asociado a la gestión de los procesos emocionales, sobre



todo cuando se adquiere la capacidad de la autocompasión, entendida esta como la apertura al propio sufrimiento, percibiendo sentimientos de afecto y amabilidad hacia el propio ser, aceptando las limitaciones y errores (Neff, 2011). La práctica de mindfulness desde la compasión hacia la propia experiencia permite pensar que la aceptación y la bondad se va generalizando al yo. Describiendo más datos de investigación, se compararon el nivel de autocompasión en personas meditadoras experimentadas y en un grupo control, encontrando un mayor nivel de autocompasión en el grupo meditador. Hallando además, una correlación directa entre los años de experiencia en meditación y los niveles autocompasivos (Lykins & Baer, 2009).

**La generosidad:** es el intercambio magnánimo. Desde la atención consciente la generosidad se refiere a la actitud cálida y amable, pues donde no existe intercambio no puede existir vida, ni dinamismo, siendo la generosidad la mejor actitud en las dos partes del intercambio, tanto al proveer como al tomar (Villalba, 2019; Kabat-Zinn, 2011, 2012, 2019).

**La gratitud:** es una actitud que protege de las quejas constantes de la mente y de los pensamientos negativos. Cuando se siente sincero agradecimiento por el momento presente, por lo vivido y por lo que queda por vivir, se genera gratitud que impulsa al bienestar y a la plenitud. Incluso las mayores desgracias, en perspectiva, adquieren un significado, pudiendo agradecer haberlas sobrevivido y el aprendizaje que ofrecieron (Hanh, 1987, 1991; Teasdale et al., 2002; García-Campayo, 2019).

**La ecuanimidad:** implica ser sujetos observadores imparciales de la experiencia, sin juzgarla, intentando ver las situaciones desde distintos puntos de vista. La ecuanimidad emocional no es indiferencia ante lo que ocurre, sino una desfocalización atencional. Cuando se abre el campo atencional, se imposibilitan las reacciones impulsivas o automáticas proporcionando al sistema nervioso un mecanismo de verificación que autorregula las respuestas, adaptándolas a la situación. Cuando se llega al estado de ecuanimidad, no implica la falta de actividad emocional, sino la capacidad de respuesta serena y equilibrada (Shapiro & Carlson, 2014; Desbordes et al., 2015; Hadash et al., 2016).



En definitiva, la atención plena se conceptualiza, desde tres perspectivas, la cognoscitiva que implica su constructo teórico, la actitudinal lo que conlleva un proceso psicológico y procedimental que comprende su práctica meditativa, no obstante, es un proceso envolvente que necesita de sus tres núcleos para conformar un conocimiento integral de la materia.

En el siguiente epígrafe se muestran los protocolos que instruye en la atención plena, así como los efectos que produce su práctica. Para terminar, se reseñan los instrumentos evaluativos que se emplean de su eficacia.

## 2. IMPLEMENTACIÓN DEL MINDFULNESS: PROTOCOLOS, EFECTOS E INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

Los estudios realizados sobre la eficacia del mindfulness apuntan a que las personas que meditan obtienen mejoras psicosomáticas, reducción del estrés, recuperación en los estados depresivos, dependencias y trastornos de alimentación, optimizan la gestión de las emociones, la calidad en las relaciones interpersonales y la sensación de bienestar (Germer & Siagel, 2005; Baer et al., 2006; Siegel, 2007; Hervás, 2011; Hervás et al., 2016; Donald et al., 2019; Garrote-Caparros et al., 2021; Goldberg et al., 2022; Liang et al., 2022; Roy, 2022).

Los protocolos de atención plena estandarizados, como el MBSR (*Mindfulness based stress reduction*) de Kabat-Zinn (1990) o el MBCT (*Mindfulness-based cognitive therapy*) de Segal et al. (2002) llevan desde hace más de tres décadas, formando en atención plena y obteniendo resultados favorables en la reducción del estrés, recaídas en depresiones o adicciones, mejora en la regulación emocional o mayor sensación de bienestar. Sin duda, el MBSR o el MBCT, entre otros protocolos mindfulness, han conformado nuevos itinerarios de pensamiento y acción, frente al estrés, ansiedad o depresión, reformulando cognitivamente la gestión de emociones o a la mejora intra e interrelacional (Segal, et al., 2002, 2018; Farb et al., 2018; Yalçın et al., 2022).

Estos protocolos han establecido las bases para las denominadas terapias de tercera generación, aplicadas en psicología y psiquiatría. Las cuales incluyen en sus mecanismos terapéuticos procesos de atención plena, aceptación, compromiso y cambio directo de conductas, lo que implica una transformación en la gestión de las emociones, las actitudes



y los valores. Por consiguiente, la implementación de la atención plena es una práctica transformadora, que puede dar resultados beneficiosos en diferentes contextos como el educativo, empresarial o sanitario, adaptando su proceder a las necesidades y características de estos (Simón, 2011, 2016; Hervás et al., 2016; Cebolla & Campos, 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018).

Por último, se explicitarán los diferentes protocolos para la formación de la atención plena.

## 2.1. PROTOCOLOS E INTERVENCIONES BASADOS EN MINDFULNESS

En la práctica convergen los distintos protocolos estandarizados con las MBI (*Mindfulness Based Intervention*), intervenciones basadas en mindfulness. Estas intervenciones se diseñan, partiendo de las prácticas básicas de la atención plena, presentes en los diferentes protocolos, pero contextualizando sus metodologías o temporalización a fin de dar respuestas en función de las necesidades específicas de la población a la que van dirigidas teniendo gran repercusión en tratamientos, psiquiátricos, psicológicos y socioeducativos (Crane et al. 2013; Klatt et al., 2015; Rodríguez-Carvajal, et al., 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018, Molina-García et al., 2022).

A continuación, se mencionan de modo resumido los protocolos con mayor transcendencia, del que se describe, sus objetivos, su metodología y el modo en que se implementan (Tabla 8).



PROTOCOLOS	CARACTERÍSTICAS
Protocolo MBSR Kabat-Zinn 1990.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: enseñar a observar lo que ocurre dentro y fuera de la mente de una forma no reactiva, sin emitir juicios y con aceptación.</li> <li>Metodología: desarrolla técnicas meditativas budistas, eliminando la base religiosa o cultural y sumando elementos de ejercicios de yoga para conseguir "embodiment" o unión cuerpo y mente.</li> <li>Implementación: consta de ocho sesiones semanales, de entre dos y dos horas y media y un día de retiro de silencio de siete u ocho horas, que se realiza sobre la sexta semana.</li> </ul>
Protocolo MBCT Segal, Williams & Teasdale, 2002.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: enseñar a las personas con estados depresivos recurrentes a observar sus pensamientos y emociones sin juicio, observándolos como eventos mentales, como productos que llegan y se van, pero sin identificación continua.</li> <li>Metodología: desarrolla los principios de la terapia cognitiva, para dar respuestas a personas con problemas de ansiedad y depresión. Técnica eficiente en el trastorno bipolar, dolor crónico, trastorno de ansiedad generalizada, hipocondría y trastorno por déficit atencional e hiperactividad en personas adultas</li> <li>Implementación estructurada en 8 sesiones, en las que tan solo el 20% difiere del protocolo MBSR, con elementos de psicoterapia cognitiva, que facilitan una visión de los eventos mentales, como pensamientos y emociones, o sensaciones corporales sin identificarse con ellos.</li> </ul>
Protocolo MBEC McBee, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: posibilitar los beneficios de la atención plena a través de la meditación, yoga suave, masaje, aromaterapia, el humor y otras terapias creativas.</li> <li>Metodología: basado en el MBSR, se adapta a las necesidades particulares de personas ancianas, personas cuidadoras profesionales y sus familias.</li> <li>Implementación: son 8 sesiones cortas de 45 minutos, además de ser grupos reducidos.</li> </ul>
Protocolo MBRP Bowen et al., 2009.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: modificar la forma en que se responde a los pensamientos y sensaciones desagradables.</li> <li>Metodología: combina la terapia de prevención de recaídas clásica con una intervención de mindfulness basada en el MBSR y MBCT.</li> <li>Implementación: duración de 28 horas, con 8 sesiones experienciales de 2, horas y media más un día de practica intensiva de 2,30 h en un lugar tranquilo y reservado a ser posible en plena naturaleza.</li> </ul>
Programa MBCP Duncan & Bardacke, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: conseguir una maternidad y paternidad más consciente en los dos primeros años de vida de la persona recién nacida.</li> <li>Metodología: basado en el MBSR dirigido a ambos progenitores.</li> <li>Implementación: son 9 sesiones de tres horas, y un retiro de 7 horas, realizado entre la sexta y séptima semana.</li> </ul>
Protocolo MSC Germer & Neff, 2012.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo: atender más al autoconocimiento y autocompasión, pone hincapié en las técnicas meditativas que generan sentimientos de pertenencia y universalidad del sufrimiento.</li> <li>Metodología: basado en las estructuras del MBSR o MBCT a la vez que lo complementa.</li> <li>Implementación: el programa tiene una duración de 8 semanas diseñado para cultivar habilidades de autocompasión, para gestionar mejor las emociones difíciles.</li> </ul>

Tabla 8. Principales protocolos de implementación de Mindfulness. (Adaptado de Kabat-Zinn 1990; Segal et al., 2002; McBee, 2008; Bowen et al., 2009; Duncan & Bardacke, 2010; Germer & Neff, 2012).

Se detallan seguidamente cada uno a uno estos protocolos para conocer sus características y elementos diferenciadores.



### 2.1.1. Protocolo MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*)

El protocolo MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), es diseñado por el Dr. Kabat-Zinn en 1982. Para comprender su prestigio actual, es preciso documentar que lleva más de cuatro décadas implementándose desde que el Doctor en biología molecular, Jon Kabat-Zinn presentara un programa experimental e intensivo de reducción de estrés en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachussets (EE. UU.). Este protocolo se diseña para dar respuesta al estrés, la “nueva enfermedad” con el fin de disminuir sus consecuencias. Dicha técnica estaba orientada a personas de difícil tratamiento, con dolencias cronicadas como úlceras, ansiedad, depresiones, adiciones, etc. Muchos de los primeros pacientes eran veteranos de la guerra de Vietnam, que tras meses de tratamiento con psicofármacos no obtenían los resultados esperados. El programa se denominaba “Reducción del estrés” no obstante, Kabat-Zinn a principios de 1990 denomina el programa como MBSR, *mindfulness-based stress reduction*, en español, REBAP (Reducción del estrés basado en la tención plena), para diferenciarlos de otros programas que también pretendían reducir el estrés, Dicho protocolo de atención plena para la reducción del estrés fue despojado de toda ideología religiosa (Kabat-Zinn, 1990, 2019).

El programa fue tan eficaz en el alivio del dolor crónico, la ansiedad, el estrés, las depresiones, los trastornos de alimentación, las adiciones, etc., que su fama traspasó las barreras del contexto sanitario. Las siguientes décadas Jon Kabat-Zinn ha entrenado en atención plena a personas del ámbito jurídico, empresarial, educativo, deportivo o político (Kabat-Zinn 1982, 1990, 2013). Igualmente, es de destacar la creación de institutos de Mindfulness como los de Massachussets, San Diego y la UCLA en California. (Kabat-Zinn 1990; Walach et al., 2007; Hyland, 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018).

Desde entonces, son muchos los protocolos que se han ido elaborando y que forman parte de la formación universitaria a través de materias específicas, títulos de expertos o de máster en diversos países como Estados Unidos, Reino Unido o España. En este sentido destacan las universidades de Massachussets, Harvard, Toronto, Carleton, Oxford, Bangord, Berkely, Abeerden, y en España, Zaragoza, Málaga o Madrid, entre otras (Galante et al., 2018,).

Siendo en 1995, cuando el Dr. Jon Kabat-Zinn, funda el Centro de Mindfulness en el que durante todo este tiempo se han beneficiado a más de 25.000 pacientes y ha entrenado a



más de 14.000 profesionales en el programa MBSR (Kabat-Zinn, 2019). Dicho programa, consigue mezclar las técnicas meditativas budistas, eliminando la base religiosa o cultural y sumando elementos de ejercicios de yoga para conseguir “*embodiment*” que implica sentir que se está dentro del cuerpo y sentirlo como propio o aprender desde él, la unión existente entre cuerpo y mente.

El programa consta de ocho sesiones semanales, con una duración de dos horas y media, con un día de retiro de silencio de ocho horas, que se realiza en la sexta semana. Suele trabajarse con grupos de unas 25 personas. Las tareas para casa son muy importantes, recomendándose un mínimo de 45 minutos diarios de práctica de mindfulness al menos seis veces a la semana. Inicialmente se ofrecen audios de prácticas como guía en su meditación, pero la recomendación es dejar los audios las pocas semanas (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2013, 2019).

Las principales prácticas formales de mindfulness son atención a la respiración, escáner corporal o “*Body scan*”, la meditación sentada y la meditación en el movimiento, como el “*Hatha yoga*” (Roy, 2022). La práctica de la uva pasa, suele realizarse al inicio para entender la diferencia de sentir una experiencia desde un estado mental de atención plena, observando el hecho de degustar una pasa, momento a momento, desde la perspectiva de la mente del principiante. Asimismo, se realizan prácticas informales, caminando, comiendo o lavando los platos. Por último, la meditación de los tres minutos se encuentra a medio camino entre la meditación formal y no formal, permitiendo parar y prestar atención en el día a día (Kabat-Zinn 1982, 1990, 2013, 2019; Kok & Singer, 2017; Malter et al., 2021).

El MBSR, pretende enseñar a observar lo que ocurre dentro y fuera de la mente de una forma no reactiva, sin emitir juicios y con aceptación. El MBSR o REBAP no está dirigido a reducir los síntomas, sino al cambio en el que los procesos y contenidos mentales estresantes son experimentados. Siendo desde una perspectiva de mayor conciencia, aceptación y tolerancia, disminuyendo así la reactividad y mejorando la gestión emocional, lo que facilita un mayor bienestar psicológico. Más de cuatro décadas de investigación sugieren que el MBSR, puede reducir moderadamente el estrés y el funcionamiento a nivel físico y mental de trastornos como el dolor crónico, la ansiedad, y enfermedades cardiovasculares, el cáncer o la depresión (Walach et al., 2007; Chiasa et al., 2009;



Reinholdt-Dunne et al. 2013; Gupta & Verma, 2019; Kabat-Zinn, 2019; Montero-Marín et al., 2020). No obstante, también se utiliza como intervención preventiva en personas de todas las edades sanas. Toda la atención que actualmente el mindfulness está despertando en ámbitos tan dispares como el clínico sanitario, psicoeducativo, empresarial o espiritual, se sustentan en los estudios e investigaciones sobre la efectividad de mindfulness en diferentes contextos implementado a través del programa estandarizado MBSR (Miller, 1995; Fredrickson et al., 2011; Veehof et al., 2016; García-Campayo & Demarzo 2018; Stahl & Golstein, 2019; Aylin et al., 2022).

En la actualidad el protocolo MBSR, sigue formando a miles de personas, se imparte en más de 50 países y se calcula que más de 10 millones de personal han participado en su programa de reducción de estrés. Se podría afirmar que unos de los hechos más importantes del siglo XX ha sido la llegada del budismo a occidente, con el desarrollo del mindfulness (Kabat-Zinn, 2003, 2019).

Por último, hay que indicar que, además del MBSR, se han desarrollado otros muchos protocolos de atención plena. Se han ido diseñando diferentes programas y protocolos psicoeducativos, establecidos en el mindfulness, pero adaptándolos a patologías, grupos sociales o contextos concretos como a la educación o la empresa (Santorelli, 2014; Lehrhaupt & Meibert, 2018).

### **2.1.2. Protocolo MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*)**

El equipo conformado por Segal, Williams & Teasdale (2002) diseña el protocolo *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT), tomando como referencia el MBSR. Incorpora avances y principios de la terapia cognitiva, para dar respuestas a personas con problemas de ansiedad y depresión. El MBCT está estructurada en 8 sesiones, en las que tan solo el 20% difiere del protocolo MBSR, con elementos de psicoterapia cognitiva, que facilitan una visión de los eventos mentales, como pensamientos y emociones, o sensaciones corporales sin identificarse con ellos. Considera que mindfulness desarrolla la capacidad de cambiar el funcionamiento de la mente del modo hacer al ser. El objetivo es que las personas con estados depresivos recurrentes aprendan a observar sus pensamientos y emociones sin juicio, observándolos como eventos mentales, como productos que llegan y se van, pero sin identificación continua de ser aquello que se piensa o se siente, con el fin de prevenir los procesos de rumiación mental que suelen degenerar



en procesos de ansiedad y depresión (Segal et al., 2002; Walach et al., 2007; Farb et al., 2010; Reinholdt-Dunne et al. 2013; Strauss et al., 2014; Cairns & Murruiay, 2015).

La eficacia de esta terapia es evidente, tras las investigaciones realizadas, en la reducción de recaídas depresivas, con menor procesos de rumiación de pensamientos y una mayor capacidad atencional. De igual modo se demuestra que es una técnica eficiente en el trastorno bipolar, dolor crónico, trastorno de ansiedad generalizada, hipocondría y trastorno por déficit atencional e hiperactividad en personas adultas (Gualamani et al., 2018; Pattnaik & Jena, 2020; Garrote-Caparros et al. 2021).

### **2.1.3. Protocolo MBEC (*Mindfulness-based elder care*)**

El MBEC (*Mindfulness-based elder care*) diseñado por McBee en 2008, es un protocolo adaptado a las características y necesidades de la población anciana y personas cuidadoras, con el objetivo de trabajar la atención plena y la compasión. Dirigido además a personas que no pueden salir de casa o incluso de la cama. La autora hace hincapié en la importancia de hacer accesible los beneficios de la atención plena a través de la meditación, yoga suave, masaje, aromaterapia, el humor y otras terapias creativas para esta población. Toma la base del programa MBSR adaptándolo a las necesidades particulares de personas, ancianas y cuidadoras profesionales, así como a sus familias. Lo distinguen del MBSR, en que el número de personas que conforman los grupos es muy reducido. Son 8 sesiones cortas, de unos 45 minutos, lenguaje simple, repetitivo y con movimientos adaptados a personas con escasa movilidad (McBee, 2008).

### **2.1.4. Protocolo MBRP (*Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviours*)**

El protocolo MBRP (*Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviours*) o prevención de recaídas basada en mindfulness de Bowen (et al., 2009), es una intervención grupal diseñada para tratar la recaída en pacientes con trastornos por abuso de sustancias. Se combina la terapia de prevención de recaídas clásica con una intervención de mindfulness basada tanto en el protocolo MBSR y MBCT. Se basa en la práctica de atención plena sin juzgar. De acuerdo con los fundamentos teóricos de MBRP, la atención plena puede coadyuvar a quienes participan a separarse de sus emociones y cogniciones, evitando la progresión de los patrones de pensamiento que conducen a la recaída (Bowen et al., 2009, 2014a, 2014b; Bowen & Kurz, 2012 Witkiewitz et al., 2013; Sancho et al., 2018).



Sus bases son la psicoeducación, donde se identifican las situaciones de riesgo y el entrenamiento de habilidades de aceptación unido a técnicas de meditación y prácticas en casa. En conjunto, busca aumentar la conciencia de cada paciente sobre los factores desencadenantes, los patrones de comportamiento y las respuestas de estrés "automáticas". De esta manera, las personas adquieren habilidades para activar la atención plena cuando se sienten vulnerables como parte del programa. Este tratamiento es más adecuado para las personas que estando libres de la adicción desean evitar las recaídas. El objetivo de MBRP es modificar la forma en que se responde a los pensamientos y sensaciones desagradables, dado que los comportamientos y los sentimientos siguen a los pensamientos. Como se ha explicado, la atención plena, es la práctica de prestar atención a los propios pensamientos en el momento presente sin juzgar, lo que reduce el estrés al tener que resolver un problema o actuar rápidamente (Creswell, 2017). Esta respuesta impulsiva aparece físicamente, lo que conlleva a actuar en piloto automático, sin pararse a pensar las consecuencias de tales acciones. El protocolo MBR contribuye a reconocer las circunstancias que pueden ser de alto riesgo, los síntomas previos a la recaída y aumentar la toma de conciencia de señales contextuales e internas vinculadas con la sustancia (Bowen et al., 2009; Bowen et al., 2010; Witkiewitz & Bowen, 2010; Bowen & Kurz, 2012; Witkiewitz et al., 2013; Sancho et al., 2018). Ultimando, en un estudio aleatorizado se demostró la eficacia del programa, pues a los 12 meses de recibir un programa de 8 semanas de *mindfulness* se redujo el número de días de consumo de alcohol y de sustancias en comparación con la condición control (Bowen et al., 2014a, 2014b).

#### **2.1.5. Programa MBCP (Mindfulness-based childbirth and parenting education)**

El MBCP (*Mindfulness-based childbirth and parenting education*) desarrollado por Duncan & Bardacke (2010) es una adaptación del MBSR dirigido a ambos progenitores en el proceso de embarazo. Su objetivo es conseguir una maternidad y paternidad más consciente durante los dos primeros años de vida de la persona recién nacida. Se implementa en nueve sesiones, de tres horas de duración, una vez a la semana, contando con un retiro de siete horas que se realiza entre la sexta y séptima semana (Duncan & Bardacke, 2010; Bardacke, 2012; Latendresse, 2013).

En última instancia, se demuestra la eficacia de *mindfulness*, en los procesos psicobiológicos que se dan durante el embarazo, como el parto, la lactancia materna, el



ajuste postparto y las necesidades de cada bebe, con el aprendizaje de la atención consciente y su práctica (Bardacke, 2012; Duncan et al., 2014; Veringa et al., 2016).

#### **2.1.6. Protocolo MSC (*Mindfulness self-compassion*).**

El programa MSC (*Mindfulness Self Compassion*) traducido como mindfulness basado en la autocompasión fue diseñado por Neff & Germer en 2012. Es un programa que se fundamenta en las estructuras del MBSR o MBCT a la vez que lo complementa. El objetivo de este protocolo es atender más al autoconocimiento y autocompasión a través de una comprensión profunda y completa de la atención plena. Este protocolo focaliza sus prácticas en las técnicas meditativas que generan sentimientos de pertenencia y de universalidad del sufrimiento. La compasión es entendida como un proceso de coadyuva innata que surge cuando se observa a un ser que sufre (Neff & Germer, 2013; Brach, 2014; Gilbert, 2015).

El programa tiene una duración de 8 semanas diseñado para cultivar habilidades de autocompasión y mindfulness en la vida diaria, que permite gestionar las emociones difíciles. Los componentes del modelo de compasión de son en primer lugar, la práctica de mindfulness o atención plena, que consiste en tomar conciencia del propio sufrimiento y del de los otros seres vivos sin juicios. Esta fase es clave pues para poder sentir compasión hay alguien que está sufriendo. En segundo lugar, presenta la humanidad compartida, que se describe como el conocimiento de que todas las personas experimentan de un modo u otro sufrimiento, aceptando el sufrimiento como consustancial de la naturaleza humana, por lo que la situación emocional en el mundo no es única. Como tercer pilar la autocompasión que implica sentir afecto amabilidad comprensión y amor hacia quien se es al experimentar sufrimiento, en lugar de la autocrítica, culpa o negación. Es tratarse cómo se haría con un ser que se ama profundamente (Neff, 2011; Germer, 2011; Germer & Neff, 2019; Hanh, 2020).

#### **2.1.7. MBI: Intervenciones Basadas en Mindfulness**

Las intervenciones basadas en mindfulness, MBI (*mindfulness based intervention*). son diseñadas a medida, para dar respuestas a las contextos y personas específicas, a través del conocimiento y la práctica de la atención plena. Las adaptaciones de los programas de mindfulness se desarrollan en poblaciones y en entornos en los que las circunstancias lo requieren.



No obstante, existen unos criterios mínimos de calidad que debe incluir toda intervención MBI. En primer lugar, los contenidos toman como base las teorías y prácticas procedentes de las tradiciones contemplativas estructuradas bajo el prisma de disciplinas científicas como la medicina, la psicología o la educación. Su objetivo se centra en el alivio del sufrimiento humano, bajo la práctica de focalizar la atención en el momento presente se desarrolla la metacognición. Debe apoyarse en el avance de la regulación emocional y conductual, así como de actitudes como la compasión o la ecuanimidad. Implica a quien participa a un entrenamiento en la práctica de la meditación y de la indagación-autoconocimiento. En cuanto a la persona que instruye, debe tener competencias y formación que le capaciten para formar en mindfulness. Encarnar las cualidades y actitudes mindfulness durante el proceso de enseñanza (Crane et al., 2016, 2017; Norman & Furnes, 2016; Soriano et al., 2020).

Algunas de las razones por las que se utilizan las MBI es por el contexto donde se desarrolla, sea por razones formativos o porque se desean enfatizar otros aspectos terapéuticos o socioeducativos. Además, a veces, por diferentes cuestiones no se pueden llevar a cabo protocolos que suelen tener criterios estrictos, en cuanto a su estructura, número de horas, sesiones o contenidos a tratar (García-Campayo & Demarzo, 2018; Molina-García, 2020).

Un buen ejemplo, es lo que ocurre en la formación continua de las empresas, donde cada entidad tiene sus propias necesidades y características, suponiendo un ajuste respecto a los espacios y los horarios laborales. No obstante, en todos los casos una MBI debe contener los contenidos mínimos y las prácticas nucleares meditativas presentes tanto en el MBSR como en el MBCT, que son: mindfulness en la respiración y en los movimientos corporales, la práctica de los tres minutos, la uva pasa y el escaneo corporal. En cuanto a su duración, las MBI suelen tener menos de 28 horas, con cuatro o seis sesiones, donde se solicita a quienes participan una práctica diaria de 15-20 minutos y no suele incluir un retiro (Chiesa & Serretti 2009, 2010; García-Campayo et al., 2018; Larrubia-Ansón, 2019).

En 2017 se realizó un estudio en el que se comparaba de forma directa una intervención de ocho semanas con otra de cuatro, pero no se llegaron a diferencias significativas en las variables estudiadas, que incluían actitudes mindfulness y afecto positivo. Ambos grupos mejoraban en comparación con el grupo control que no recibió la formación. Por lo que el estudio desprendía que las intervenciones basadas en el mindfulness (MBI) breves pueden



ser tan eficaces como los estándares de ocho semanas y más aceptables para la población general o en entornos profesionales (Demarzo et al., 2017).

La eficacia de estas intervenciones está bien documentada, y son diferentes los estudios que verifican la eficacia de la MBI bien diseñadas. Al igual que los protocolos estándares, la formación en mindfulness a través de una MBI implica entre otras cuestiones, la mejora en la regulación de la respuesta emocional, y a nivel cognitivo la capacidad de mantener la atención y pensar de una manera más flexible (Demarzo et al., 2017; Bulzacka et al., 2018; Larrubia-Ansón, 2019).

En consecuencia, el hecho de implementar una MBI debe atender al contexto donde se lleva a cabo y a las características de la población a quien va dirigida, por lo que cuándo se desarrolla. En el contexto empresarial, donde a veces la formación continua conlleva menos motivación, la intervención debe diseñarse tras el análisis de las necesidades y atendiendo a los objetivos deseables que se desean obtener tras la intervención.

Para finalizar el apartado y atendiendo a lo expuesto, los protocolos de mindfulness no deben ser considerados una enmienda para todo, ni tienen que ser más efectivos que una MBI. En este sentido, como se comprueba en intervenciones más cortas o sin retiro de un día, o con modificaciones en su estructura o contenido, puede ser igual de eficaces. El hecho de implementar un protocolo estandarizado como el MBSR o el MBCT es porque hay cuantiosas investigaciones que avalan su eficacia. No obstante, existe la crítica de que mindfulness no es una panacea y que sus procesos instructivos se convierten en estructuras piramidales, con largos procesos de formación para poder ser instructores, lo que implica grandes beneficios para sus creadores (García-Campayo & Demarzo, 2018; Moscoso, 2018, 2019). Estas cuestiones señalan, por un lado, el uso indiscriminado de mindfulness en diferentes entornos, así como el riesgo de que, al secularizar la práctica meditativa, se convirtiese en un método personalista, desconectándose de unas bases intensamente ecuanimes basadas en la ética social y eliminación del sufrimiento de todo ser sintiente (Purser, 2018)

Los efectos descritos pueden lograrse tras un proceso de formación y práctica de la atención plena: *“El mindfulness puede encuadrarse como un rasgo disposicional del individuo, que puede perfeccionarse por medio del entrenamiento”* (Ramírez-Garduño et al., 2020, p. 4).



Una vez expuestos los protocolos e intervenciones, es pertinente presentar los efectos que puede conllevar la práctica de la atención consciente al estado perceptivo, procedimental y actitudinal ante cada vivencia, emoción o pensamiento.

## 2.2. EFECTOS TRAS LA PRÁCTICA DE MINDFULNESS

En este epígrafe, se considera necesario explicitar pormenorizadamente los efectos que produce la práctica de la atención plena, y cómo ese proceso se instaura a nivel cognitivo modificando la propia forma de interrelación con el contexto y de modo propioceptivo.

Desde el inicio de la implementación de los protocolos estandarizados basados en mindfulness, se han ido realizando investigaciones sobre qué resultados se obtenían en las personas que participaban en tales acciones. En la actualidad se siguen realizando estudios desde diferentes ámbitos científicos y psicosociales como la psicología, psiquiatría, neurología, medicina o pedagogía, a fin de determinar en qué medida la práctica de mindfulness genera estrategias y actitudes que enriquecen a las personas y con ello, a los contextos donde transfieren tales conocimientos. Concretamente, la investigación ha ofrecido una evidencia empírica psicoterapéutica y neurofisiológica en la que se desglosa como las aplicaciones específicas de mindfulness aumentan la capacidad de regular emociones, afrontar disfunciones emocionales, mejorar pautas recurrentes cognitivas, o disminución de pensamientos con fijación por aspectos negativos de la vida (Teasdale et al., 2002; Segal et al., 2006; Davidson & Kaszniak, 2015; Bulzacka et al., 2018; Molina-García, 2022).

Por lo que atendiendo a los resultados y metaanálisis de la eficacia de protocolos ejes en la atención plena como el MBSR y el MBCT que llevan implantándose décadas, se desprende que practicar mindfulness regularmente influye positivamente en la reducción del estrés, recaídas en depresiones o adicciones, y tener mayor sensación de bienestar (Sedlmeier et al., 2012; Kabat-Zinn, 2013; Segal et al., 2002, 2006; García-Campayo, 2019; Soriano et al., 2020; Goldberg et al., 2022). Por ejemplo, en el ámbito de la salud, las investigaciones realizadas obtienen información sobre las consecuencias de practicar mindfulness, como un mejor funcionamiento del organismo en los procesos de curación, de respuesta inmunitaria, de reactividad ante el estrés y la sensación general de bienestar físico y mental (Siegel, 2007; Germer et al., 2013; Gupta & Verma, 2019). Además, las relaciones intrapersonales e



interpersonales mejoran notablemente como respuesta al aumento de la capacidad empática y compasiva (Simón, 2007, 2016; Farb et al., 2010; Donald et al., 2019).

En muchas ocasiones, en las interacciones sociales conflictivas se responsabiliza a la otra persona de las experiencias negativas, lo que conlleva a una percepción social distorsionada y distante de las otras personas. Cuando se practica la meditación se adquieren habilidades relacionadas con el pensamiento en perspectiva, que permiten observar cómo se percibe y el significado que se da a la interacción con las otras personas. Cuando se toma distancia y es posible alejarse del impulso emocional, eso optimiza poder responder mejor a las situaciones creadas. Lo que conlleva a alejar el impulso de responsabilizar al entorno de lo que sucede, aceptando los comportamientos propios y los de otras personas, entendiendo que, igual que “me equivocó”, se pueden equivocar otras personas (Pinazo & Vázquez, 2014; López-Martínez, 2021). Continuando se indican algunos de los efectos que la práctica de la atención consciente, implican procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, así como modificaciones a nivel fisiológico (Goleman, 2015; García-Campayo & Demarzo, 2018; Villalba, 2019; Hölzel et al., 2021; Liang et al., 2022). Exponiéndose aquellos que resultan más evidentes tras una práctica habitual (Figura 13).



Figura 13. Efectos principales tras la práctica de mindfulness (Goleman, 2015; García-Campayo & Demarzo, 2018; Villalba, 2019; Hölzel et al., 2021; Liang et al., 2022). Elaboración propia.

Como último apartado, se presentan diversos efectos adversos que se pueden producir en la población clínica y general, tras una práctica continuada de mindfulness.

Seguidamente se explicitan los diferentes aspectos que se pueden experimentar tras la práctica de mindfulness.



### 2.2.1. Mindfulness y la atención

El cultivo de la atención plena es un ejercicio intencional sin emisión de juicios, que generan apegos y desapegos, sobre lo que ocurre en el momento presente. Esa actitud activa y abierta hacia la experiencia favorece sentir estados de bienestar. La atención es una cualidad decana de la mente, donde la experiencia se basa en aquello a lo que se presta mayor atención en el tiempo. En contraposición, se comprueba como la inatención disminuye el rendimiento en cualquier actividad realizada. Como consecuencia es un factor determinante aquellos trastornos que alejan la mente del equilibrio, como ocurre los estados de estrés, donde la mente no está atenta a lo que realmente es necesario en ese momento (Germer, 2011; Gilbert, 2015; Montero-Marín et al., 2020; Soriano et al., 2020).

Para conseguir el estado de conciencia plena o mindfulness, se toma como referencia las cinco facetas descritas por Baer et al. (2006). Estas facetas describen cinco aspectos que se dan y desarrollan en la práctica de la atención plena:

- **Observar**, representa ser consciente de los fenómenos que se producen mentalmente, sin identificarlos o dejarse arrastrar por ellos, tomando distancia y perspectiva de “quien observa”. Esta perspectiva de observación influye en el descubrimiento de no ser los pensamientos sino quien los observa en la mente (Segal et al., 2002).
- **Actuar con atención**, es advertir y experimentar lo que ocurre en el momento presente. Es un estado de alerta relajado que no conlleva estrés. Implica atención plena y activa momento a momento a pesar de la tendencia de la mente a divagar continuamente (Shapiro et al., 2016).
- **Describir y tomar conciencia** de los fenómenos mentales y de las experiencias, siendo capaces de comunicarlos de modo verbal y no verbal (Farb et al., 2010).
- **No reactividad**, es generar un espacio entre los estímulos (externos e internos) que llegan y las respuestas que se emiten. Sería pasar del impulso o la respuesta inmediata a los estímulos (Mañas, 2009) como un comentario, pensamiento, dolor, etc. a la creación de un espacio donde la respuesta ofrecida sea más adecuada y óptima (Germer & Neff, 2019).
- **Aceptar sin juicio** es atender las acciones o cogniciones sin juzgarlas y sobre todo sin juzgarse, aceptando los hechos tal como ocurrieron. El no juicio, no implica desprecio por la ley o por la justicia, sino que en ese momento los sucesos de la vida acontecieron



así, sin más apego ni rechazo, ésta faceta se relaciona con la ecuanimidad (Kabat-Zinn, 1990, 2013; Hadash et al., 2016).

En la presente sesión se configura un listado de actitudes y capacidades, que se potencian con la práctica de dicha disciplina. Por ejemplo, cuanto más experiencia meditativa se tiene, mayor es el aumento de la capacidad de resiliencia, lo que supone reponerse con mayor rapidez ante las dificultades. Ello entraña adoptar actitudes de más positivas y eficaces, como la paciencia, la aceptación y la ecuanimidad que comporta saber fluir (Csíkszentmihályi, 1997, 2020; Desbordes et al., 2015; Shapiro & Weisbaum, 2020; Liang et al., 2022).

Otra de las capacidades que se refuerzan con la práctica es la referida al empoderamiento, pues esta actitud es susceptible de desarrollo mediante la práctica de la atención plena, y su relación es directa a la adquisición de las actitudes descritas (Steyn, 2013). Por otro lado, Altman (2019), en su libro *50 Técnicas de mindfulness* puntualiza que la atención consciente ayuda a fortalecer la intención y la atención. Por consiguiente, a establecer propósitos que empoderan actitudes y actos. Una persona empoderada es una persona dueña de su propia vida y responsable consiguiendo confianza, capacidad de establecer vínculos y relaciones interpersonales.

- Mayor capacidad de adaptación al entorno y resiliencia ante los obstáculos diarios, reportando beneficios a nivel personal y profesional.
- La mejor gestión de las emociones aflitivas y difíciles
- Aumenta la capacidad de equilibrio, aceptación y autocompasión, y todo ello repercute a nivel inter e intrapersonal.
- Mejora el estado de bienestar, así como el de las personas y entornos.
- Observar, parar y respirar antes de emitir una acción.
- Responder en lugar de reaccionar. Es enfatizar la capacidad de parar y pensar antes de actuar, lo que asienta comportamientos más adaptados a los acontecimientos. Es decir, ante un acontecimiento o conflicto se tiende a responder frente a la manifestación de una reacción, que es el camino que se sigue por pura biología de supervivencia, pero que a veces acelera el comportamiento antes de tomar realmente conciencia plena de lo que está sucediendo.



Su práctica continua ha mostrado una mejora en la salud general de las personas que lo practican disminuyendo tensiones emocionales, reduciendo el estrés asociado a sus profesiones, lo que entraña un importante papel en la prevención de la salud (Perlman et al., 2010; Altman, 2019; Hilton et al., 2019; López-Martínez, 2021).

De igual manera, cuando la atención plena se lleva a la conciencia corporal, ello hace llevar la atención focalizada a una parte del cuerpo o bien realizar un a monitorización abierta sintiéndolo al completo. Asimismo, se puede realizar la práctica de mindfulness en movimiento o caminando (Campayo & Demarzo, 2019; Shapiro 2020). Así mismo, esta práctica ayuda a salir de la mente que es el espacio en el habitualmente se permanece, es tomar conciencia de las sensaciones del cuerpo, sin querer cambiarlas, sin juzgarlas, y con total aceptación y paciencia (De Rueda-Villén, 2019; Liang et al., 2022).

En síntesis, el escáner corporal o el yoga amplían el sentido físico del cuerpo. Por ejemplo, el escáner corporal permite abandonar el diálogo interno al poner la atención en el cuerpo, focalizando la atención parte por parte, eso promueve desarrollar la capacidad de dirigir la atención a una zona o a todo completo, aceptando lo que ocurre en el en cada momento, sensaciones, dolor sin crítica ni rechazo. La conciencia corporal contribuye a la toma de conciencia del cuerpo lo que hace asumirnos como una totalidad mente y cuerpo (Bowen et al., 2009; Witkiewitz & Bowen, 2010; Bowen & Kurz, 2012; Witkiewitz et al., 2013; Sancho et al., 2018; Montero-Marín et al., 2020). Su práctica asimismo puede desarrollarse en el movimiento como el caso del yoga o mindfulness caminando que permite aprender cómo las emociones aparecen físicamente, aprender cómo conectar con la vida, o aceptar el momento presente cuando aparece dolor o enfermedad (Woodyard, 2011; Quezada-Berumen et al., 2014; Kabat-Zinn, 2019; De Rueda-Villén, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021; Roy, 2022).

En resumen, se recuerdan las capacidades actitudinales nucleares, que se desarrollan con la práctica (Figura 14) serían las siguientes (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2003, 2005, 2013; García-Campayo & Demarzo, 2018; Mihić et al., 2020; Ryan et al., 2021).

- Capacidad de atención relajada centrada en lo que se está viviendo.
- Respiración y conciencia corporal en el momento presente.
- Aceptación y no juzgar, lo que entraña aceptar lo que ocurre, sin entrar en criticar o estar a disgusto con la experiencia presente. Por ello la practicar de la meditación



conlleva no plantearse expectativas de lo que va a ocurrir, pues lo importante es el proceso. Hay que aclarar que aceptación no es resignación sobre los hechos que ocurrirán en el futuro, es aceptar lo que ocurre en el presente.

- Voluntad, paciencia e intencionalidad, debido a que al principio mindfulness es un ejercicio de voluntad hasta que se vuelve natural, desarrollando la capacidad de estar la mayor parte del tiempo en ese estado.

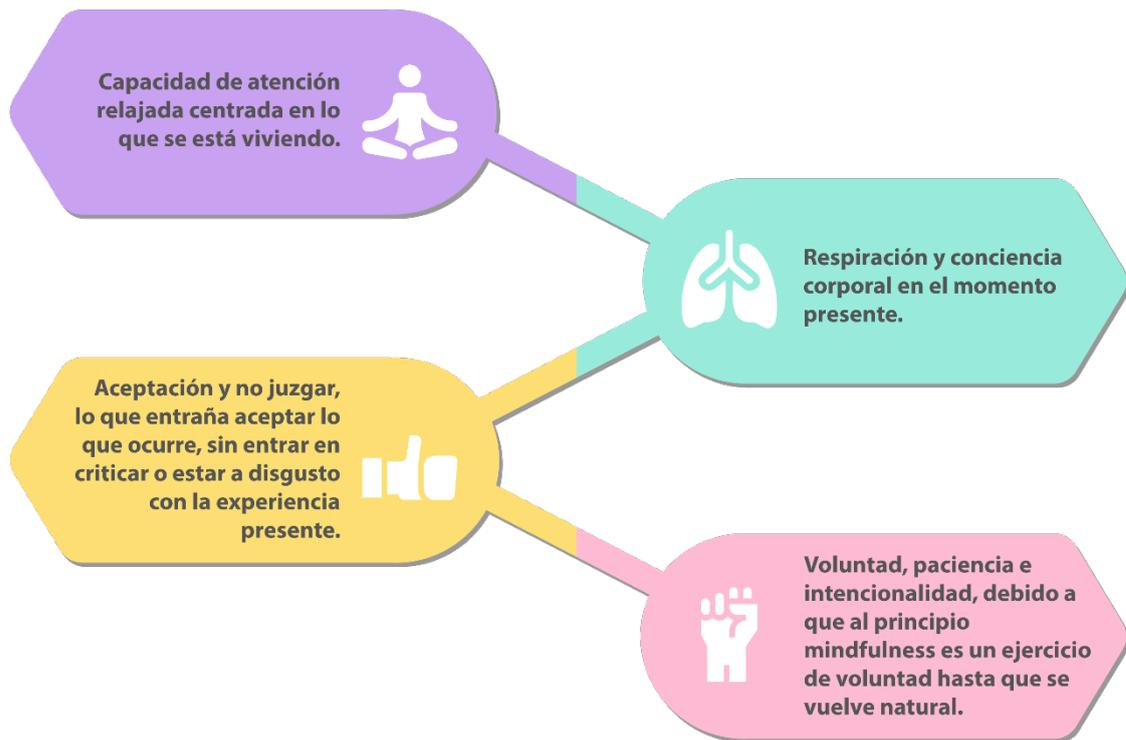


Figura 14. Capacidades actitudinales nucleares, que se desarrollan con la práctica (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2003, 2005, 2013; García-Campayo & Demarzo, 2018; Mihić et al., 2020; Ryan et al., 2021). Elaboración propia.

### 2.2.2. Mindfulness en la inteligencia emocional

Una formulación referente sobre la necesidad de utilizar como herramienta el mindfulness o la atención plena en los procesos de inteligencia emocional, es la descrita por Salovey et al. (1995), que fundamenta la inteligencia emocional como un modelo de ramas interrelacionadas basados en procesos de atención plena (mindfulness) y gestión de emociones.



Otros estudios describen, que técnicas orientales como es la meditación, las técnicas de respiración y la atención, influyen en la inteligencia emocional y la gestión de emociones, lo que propicia una incorporación de conocimientos que coadyuvan a entender los procesos cognitivo-emocionales (Goleman, 2005, 2015; Villalba, 2019). Si además se suma el aporte proveniente de las neurociencias, se llega a conclusiones relativas a las relaciones entre funciones cerebrales y el afrontamiento de las situaciones vitales. Ello conlleva a afirmar que los comportamientos sociales tienen su origen en la conexión entre la biología y cómo manejar los aspectos cognitivos (Ramos et al., 2012; Hölzel et al., 2011, 2021; Bulzacka et al., 2018).

La inteligencia emocional puede describirse como el conjunto de habilidades necesarias para conseguir que las emociones trabajen en el propio favor y no contra. Para ello es necesario desarrollar una serie de habilidades y actitudes que fomenten una mejor gestión de las emociones (Bisquerra-Alzina et al., 2015; Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021).

Daniel Goleman publicó en 1995 su obra *“La inteligencia emocional”*, en la que describe cinco elementos fundamentales para su desarrollo: Autoconocimiento, autogestión, motivación, empatía, habilidades sociales. Como se constata, la práctica de mindfulness promueve todas las características descritas, por lo que podríamos decir que la atención plena favorece el desarrollo de la inteligencia emocional. Es decir, las características de la *Inteligencia Emocional* descrita por Goleman (1995, 2015), depende de factores genéticos-ambientales, así como la posibilidad de entrenarla y desarrollarla, en este sentido la práctica de mindfulness podría ser el recurso adecuado.

Mindfulness puede ser una herramienta para el desarrollo y aprendizaje de la inteligencia emocional, concretamente la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que capacita para gestionar, manejar y comprender las emociones propias y ajenas, pudiendo dirigir esta capacidad en la mejora de las relaciones interpersonales. La práctica de mindfulness puede coadyuvar, consiguientemente, a desarrollar la inteligencia intrapersonal desarrollando capacidades como la empatía, la escucha activa, la capacidad de entender las emociones de las otras personas o de interactuar de un modo más amable, desde la aceptación y la resiliencia (Glomb et al., 2011; Navarro-García, 2008; Donald et al., 2019; Moscoso, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021; Liang et al., 2022).



Respecto a la inteligencia intrapersonal son actitudes de la práctica de mindfulness la autocomprensión, voluntad y observación, que generan la capacidad de identificar, entender y procesar las propias emociones desde la autocompasión y ecuanimidad. Como se describe, ambas inteligencias quedan integradas en la inteligencia emocional de Goleman. Siguiendo un proceso similar a las inteligencias múltiples, que estima amplificar el concepto de inteligencia a diversos tipos. Todo esto hace entender la inteligencia emocional como la capacidad de desarrollar habilidades sociales y actitudes ante la vida, de un modo eficiente. Hay una consideración extendida de que existe una correlación entre los mecanismos neurológicos y los sistemas emocionales, entre habilidades como la atención, concentración, paciencia, resiliencia, entre otras que favorecen la gestión de las emociones. Desde esta perspectiva, desarrollar la gestión emocional es necesaria para generar procesos emocionales adecuados a las demandas de los entornos personales y laborales (Goleman, 1995, 1999, 2005, 2015; Bulzacka et al., 2018; Villalba, 2019; López-Martínez, 2021; Liang et al., 2022).

A continuación, para entender algunos de los aspectos presentes en los procesos de desarrollo de la inteligencia emocional y el mindfulness, se sintetizan los procesos emocionales donde influye notablemente la práctica de mindfulness, como la gestión emocional, el sentimiento de felicidad o la conciencia metacognitiva.

### **2.2.2.1. Mindfulness y la gestión emocional**

Las emociones tienen un papel fundamental en cada persona, se piensa y se actúa respondiendo a los estados emocionales, por lo que estos tienen un gran peso en cómo sentir y actuar cada día, así como en la capacidad de sentir bienestar (Steyn, 2013). Conforman la esencia como especie humana, pues desde la base emocional de la educación se sustentan los pilares de las acciones posteriores. En este sentido se hace preciso, el aprendizaje de actitudes y herramientas atencionales que ayudan a manejar, comprender, escuchar, sentir y a fluir con las emociones (Csíkszentmihályi, 1997, 2020; Chiesa & Serretti, 2009; Reid, 2011; Gruner & Csíkszentmihályi, 2017; Karlin, 2018; Shapiro & Weisbaum, 2020; Xie, 2021, Molina-García & Bernal-Bravo, 2022).



De hecho, las emociones, al igual que el lenguaje facilitan la comunicación, el aprendizaje y las interrelaciones. Aquí es donde mindfulness ofrece con su práctica las herramientas oportunas para centrar la atención y vivir el momento presente desde la aceptación, la paciencia o la resiliencia (Orzech et al., 2009; Germer & Neff, 2019; Hafenbrack et al., 2020; López-Martínez, 2021; Liang et al., 2022).

El desarrollo de la atención plena posibilita gestionar situaciones donde las emociones tales como el estrés, la incertidumbre, la soledad, el miedo o la ira; generan comportamientos de rechazo pudiendo originar estados emocionales de ansiedad o estados depresivos. El modo en el que la atención plena, entrena la gestión de emociones facilita observar el espacio existente entre la reacción y la respuesta. La atención eficiente promueve actitudes y procedimientos más ecuanímes impulsando aspectos de la inteligencia emocional (Segal, et al., 2002; Farb et al., 2010; Dunn et al., 2010; Ramos et al., 2012; Moscoso, 2019).

En los análisis desarrollados por varias investigaciones la práctica de mindfulness significa una transformación de la autoconciencia, lo que provoca un menor procesamiento autorreferencial, mayor conciencia del cuerpo, mayor ecuanimidad y control de impulsos. De hecho, las prácticas concretas de monitorización abierta, como la conciencia corporal y la observación de los propios procesos mentales suelen promover una reducción en la reactividad cognitivo-conductual (Vago et al., 2012; Reindholt-Dunne et al., 2013; Tang et al., 2013; Quezada-Berumen et al., 2014; Hervás et al. 2016; Gutiérrez-Pozo, 2021).

Para comprender mejor las implicaciones del mindfulness con la gestión emocional se describen dos funciones que mejoran con su práctica, la reactividad emocional-cognitiva y la regulación de emociones.

Referente a la reactividad, cognitivo-conductual y emocional, es un concepto relacionado con el grado en que las personas muestran un mayor número o intensidad de pensamientos o emociones adversas, en respuesta a una situación de malestar.

En las investigaciones, la reactividad se valora sometiendo al sujeto a una inducción anímica negativa o la presentación de estímulos negativos. Varios estudios muestran que tras una intervención de mindfulness la reacción emocional negativa a estímulos adversos disminuye en comparación con una muestra control. Las personas con rasgos personales mindfulness son más eficientes y veloces cuando regulan emociones negativas (Roemer,



2008; Hervás et al., 2016; Gupta & Verma, 2019). Concretamente, los estudios evidencian que la reducción en la reactividad actúa como mediador del efecto positivo producido por el protocolo MBCT en la reducción de sintomatología del estrés, la depresión o dolor crónico (Pattnaik & Jena, 2020).

Por consiguiente, se hace ineludible mencionar la importancia de la reactividad cognitivo-emocional y los resultados realizados a nivel neurobiológico. Los datos señalaban que la meditación parecía influir más en las áreas de la corteza prefrontal y en las estructuras como la amígdala y la propia ínsula. Los estudios del equipo de Brown & Creswell (2007), experimentaron la implicación de la corteza prefrontal en tareas de regulación de las emociones. Pidieron a meditadores y no meditadores que realizaran una tarea de reconocimiento de emociones y observaron una reducción de la conectividad entre la corteza prefrontal y la amígdala derecha en el grupo de práctica meditativa. Por tanto, un posible mecanismo psicológico que sustente estos resultados sería la propia consciencia metacognitiva o capacidad de tratar los fenómenos internos (pensamientos, emociones deseos, impulsos) como estados mentales transitorios, permitiendo al meditador mantener un mayor grado de distanciamiento sobre la experiencia emocional (Brown et al., 2007; Linares et al., 2016; Mihić et al., 2020).

En referencia a la regulación emocional, las teorías generales sobre las emociones consideran necesaria la interrelación entre emoción, cognición y conducta. Para ello se están investigando cómo influye la cognición, conducta, bioquímica, neurología, psicología en los procesos emocionales conformando lo que se conoce como neurociencia afectiva.

La gestión emocional a nivel actitudinal y procedimental ha estado ocupando grandes espacios de las principales revistas científicas de todo el mundo, así como en los procesos cognoscitivos (Orzech et al., 2009; Hervás et al., 2016; Moscoso et al., 2015; Moscoso, 2018). Las emociones son un aspecto fundamental de cómo las personas se interrelacionan a nivel personal y contextual. Las emociones como el miedo, el odio, la rabia, la ansiedad o la tristeza son la causa más inmediata del estrés, la ansiedad o la depresión, estados que sumergen en el sufrimiento. Cuando se tiene la capacidad para gestionar las emociones, intentando no oponer resistencia es más fácil manejarlas con mejores habilidades. Cuando no se crean espacios entre las emociones y las respuestas, parece el dominio o desequilibrio y en otras ocasiones, provocan que se realicen acciones desafortunadas que



acaban convirtiéndose en nuevas fuentes de sufrimiento (Marina, 2006; Simón, 2011, 2016; Stahl & Golstein, 2019; Villalba, 2019; Hanh, 2020; Yalçın et al., 2022). En los momentos difíciles, como los acontecidos durante la pandemia del COVID-19, cuando las emociones toman el control, el miedo ante lo desconocido genera estrés en el sistema, afectando a muchas de las acciones y pensamientos, por lo que hace necesaria la adquisición de competencias adecuadas para su gestión.

Son numerosos los estudios que demuestran que la práctica la tención plena mejora una serie de componentes psicológicos y neurobiológicos, y consecuentemente una mayor regulación emocional (Caballero-Domínguez & Campo-Arias, 2020; Tuan, 2022; Yalçın et al., 2022). De los resultados obtenidos, se confirmó el aumento de emociones positivas por efecto de la práctica continuada de mindfulness, aunque dicho aumento era menor cuando se trabaja con participantes clínicos (Orzech et al., 2009; Farb et al., 2010; Hervás et al., 2016).

De igual manera, un aspecto clave en la regulación emocional es la capacidad de aceptación, resiliencia y autocompasión. Desarrollar estas capacidades, mejoran y reducen sintomatologías del estrés, la ansiedad, la depresión, dolores crónicos, etc. y, consiguientemente, se relaciona con el aumento del bienestar (Orzech et al., 2009; Lykins & Baer 2009; Hervás, 2011, 2016; Reinholdt-Dunne et al. 2013; Liang et al., 2022). Concretamente, la práctica de mindfulness reduce el estrés, lo que provoca efectos positivos sobre la salud mental o el bienestar. La capacidad de reinterpretación y aceptación de la realidad constituye una nueva perspectiva a los sucesos estresantes y modificando las respuestas ante ellos desde la observación y la autocompasión. Esta reevaluación positiva mejora las respuestas ante las situaciones generadoras de estrés (Garland, et al., 2011; Germer & Neff, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021).

En la misma línea discursiva se evidencia, que la gestión de las emociones puede indicar una diferencia entre una persona adaptada, o no, al entorno, es decir, una persona con las habilidades emocionales necesarias para ser resiliente ante los procesos estresantes y capaz de mantener unas relaciones interpersonales sanas (Pinazo & Vázquez, 2014; Donald et al., 2019; Stahl & Golstein, 2019; Caballero-Domínguez & Campo-Arias, 2020).



En este sentido, cuando se toma conciencia de que los pensamientos o emociones, no es lo que somos, se propicia el poder observar con cierta perspectiva los sucesos que acontecen en nuestra mente y en el entorno. De hecho, se adquiere la actitud de no dejarse arrastrar por las reacciones emocionales que pueden aparecer. Ello implica, el aumento de la capacidad de parar antes de reaccionar, lo que significa que el modo de respuesta ante esas emociones o pensamientos será más óptima. En consonancia con lo anterior, esa toma de conciencia plena implica el desarrollo de habilidades para la gestión emocional, abriéndose una puerta para conseguir bienestar. En ese sentido, mindfulness consolida a través de su práctica el desarrollo de una serie de actitudes o habilidades que favorecen la gestión de las emociones que se sienten (Ramos 2012; Neff, 2016; Molina-García, 2018; Ramírez-Garduño et al., 2020).

De igual manera, los seres humanos estamos inmersos en un sistema socioambiental en el que “nuestro yo biográfico”, se construye a través de la historia genética, experiencias vividas y el entorno en todos sus niveles, y en consecuencia en el desarrollo de las emociones y sentimientos en respuestas a esa interrelación (Farb et al., 2018; Molina-García, 2018). Ese yo biográfico conforma la base del diálogo interno, que es esa voz con la que cada persona se identifica, la cual de modo constante habla y se recuerda quien. A veces se piensa más en el futuro o en el pasado, y eso provoca preocupación por lo que pasó o pasará, sin estar en el presente, por lo que se actúa de modo automático, sin prestar atención a todo lo que rodea, sin curiosidad y con falta de concentración en lo que se hace (Kabat-Zinn 2013; Farb et al., 2018). En convergencia con diversos autores las personas más felices son aquellas que viven en el momento presente y son capaces de llevar su atención a lo que hacen momento a momento. A su vez, un aspecto fundamental de mindfulness son los recursos actitudinales y procedimentales emergentes tras su práctica que facilitan las sensaciones de bienestar. Para reafirmar esta aseveración, es necesario facilitar datos concluyentes de cómo, quienes practican mindfulness, desarrollan la capacidad de observar cada pequeño espacio de felicidad que aporta cada día. (Killingsworth & Gilbert, 2010; Creswell, 2017; Kabat-Zinn, 2019, Mihić et al., 2020; Ryan et al., 2021).

Desde el pensamiento occidental, se piensa que la felicidad se consigue fuera, alcanzar fama, dinero y todo lo que él proporciona, poder, relaciones interpersonales o familia. Lo que implica una búsqueda permanente para conseguir aquellas metas que se piensa que aportaran felicidad. Sin embargo, existen estudios que describen que, una vez conseguido



los objetivos, en un plazo de tiempo que va de los 6 a los 12 meses, nivel de felicidad vuelve al nivel anterior. Por lo que el alcanzar dichos objetivos constituyen el éxito o el fracaso del yo momentáneamente, apareciendo la identificación con esas experiencias. Desde esas experiencias se va conformando el yo biográfico, a través del diálogo interno que genera deseos y expectativas y por ende las emociones que conforman la base de quien se es (Simón, 2011; Germer, 2011; García-Campayo, 2020). Cuando se desarrollan habilidades que ayudan a relacionarse con el propio yo, con el resto de las personas y con la experiencia del momento, mejorando la sensación de plenitud. Por eso, es fundamental entender que no se es tan especial, ni tan diferente de las personas con quien toca compartir el espacio-tiempo en el que se desarrolla la vida (Killingsworth & Gilbert, 2010; Ramírez-Garduño et al., 2020).

Por su parte, los psicólogos Killingsworth & Gilbert (2010), de la Universidad de Harvard, diseñaron uno de los estudios más significativos en el que, obtuvieron pruebas de un efecto muy significativo respecto a la correlación entre la atención y la felicidad. Afirmaban en su artículo titulado: *“A Wandering Mind is an Unhappy Mind”* (Una mente errante es una mente infeliz), que la felicidad está en vivir el momento presente con atención consciente. Esta misma perspectiva es la que mantienen ciertas tradiciones filosóficas como la budista, que centran su práctica en entrenar a la mente para concentrarse en vivir en el aquí y el ahora, con el fin de gestionar los racimos de pensamiento continuos que se generan y que fomentan el diálogo interno.

Otro estudio interesante es el llevado a cabo por Greenberg & Harris (2012) donde concluyeron que la práctica de mindfulness aumenta la flexibilidad cognitiva, en concreto en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad de elaborar soluciones nuevas y adaptativas, frente a soluciones que se basaban en la experiencia previa, que suelen ser las que se utilizan, con independencia de los resultados (Greenberg & Harris, 2012). Los efectos observados consiguientemente conllevaban cambios psicológicos, como el desarrollo de la creatividad y el aumento de la flexibilidad cognitiva. Estos resultados diagnósticos evidencian, que las estructuras subyacentes a las diferentes problemáticas que se desarrollan en diferentes entornos como la educación, la salud o la empresa son similares (Killingsworth & Gilbert, 2010; Mihić et al., 2020). En este sentido, cuando existe un desarrollo de la atención se:

- Aumenta la capacidad de aceptar la realidad.



- Potencia la de no emitir juicios constantes sobre nuestra persona y sobre todo lo que la rodea.
- Consiguen procesos emocionales más enfocados en la tranquilidad y la confianza.

Estas actitudes favorecen el sentimiento de bienestar tanto en ámbitos clínicos, como en población en general: ámbito educativo, empresas y organizaciones, deporte, población reclusa, etc. (Farb et al., 2010; Reid, 2011; Gruner & Csíkszentmihályi, 2017; Pattnaik & Jena, 2021). Todo ello implica que la práctica de mindfulness favorece la capacidad de tomar conciencia de lo que ocurre dentro de “nuestro yo”.

Atendiendo a lo expuesto el mindfulness influye en el desarrollo de la toma de conciencia metacognitiva, que es la capacidad de reconocer el estado de la mente. Cuando se tiene una conciencia metacognitiva eficiente es posible observar los pensamientos y emociones como elementos mentales (Teasdale, 2002). Además, ese insight (darse cuenta) metacognitivo, favorece la toma de perspectiva de la experiencia inmediata, permitiendo observar los pensamientos como productos de la mente, cambiando la naturaleza de dicha experiencia. El proceso contrario, es la fusión, es una identificación constante con los pensamientos y emociones dejándose arrastrar por el torrente de sucesos mentales, o lo que es la forma común que tiene la comunicación verbal en la regulación de la conducta. (Safran & Segal, 1990; Hervás, 2016). Concretamente, la conciencia metacognitiva o “*decentering*”, observa los pensamientos y no como hechos reales y posibilita identificarlos como productos de la mente, permitiendo afrontarlos de un modo más distante. Esto fomenta una apertura de la mente (Mason & Hargreaves, 2001; Mihić et al., 2020) relacionada con la comprensión de que “lo que sucede en la mente son solo fenómenos mentales, son solo pensamientos, no necesariamente verdades” (Mason & Hargreaves, 2001, p. 204). Por ello, el “*decentering*” (descentrarnos de los pensamientos) sería una de las consecuencias de la práctica de mindfulness, muy útiles en las terapias basadas en la aceptación o en psicoterapias de tipo cognitivo-conductual (Teasdale et al., 1995; Linares et al., 2016; Hanley et al., 2020).

De igual manera, el grupo de investigación dirigido por Segal et al. (2002), observaron que el desarrollo de la conciencia metacognitiva se asociaba de modo inverso con la ansiedad y los estados depresivos. Desde esta primera investigación pasando por los resultados de otras más actuales (Shapiro, et al. 2006; Gayner, et al., 2012; Davidson & Kaszniak, 2015;



Linares et al., 2016; Oliveira, 2021) describen que uno de los principales componentes de mindfulness es el perfeccionamiento de “*insight*” metacognitivo o la capacidad de observar la propia conciencia tomando distancia de los pensamientos (*decentering*). Por consiguiente, ella lleva a asumir que los pensamientos y sentimientos son un conjunto de eventos mentales, que no deben confundirse con el yo, apareciendo la figura del observador de pensamientos, emociones o sentimientos (Teasdale et al., 2002; Shapiro et al., 2005; Shapiro & Carlson, 2014; Linares et al., 2016; Farb et al., 2018). De hecho, se pueden establecer paralelismos entre la investigación sobre metacognición y metaemoción, es decir, emociones sobre las emociones (Norman & Furnes, 2016; Mihić et al., 2020). La mejora de la capacidad de la metacognición es un hecho que se produce con la práctica del mindfulness, facilitando respuestas menos emocionales ante las experiencias internas y externas. En este sentido, el efecto del mindfulness puede derivar en cambios en el procesamiento de la información. Son muchos los estudios que relacionan, el desarrollo de la capacidad de observar los pensamientos sin identificarse plenamente con ellos (descentramiento), con la sensación de bienestar y mejora de la salud mental.

### **2.2.3. Mindfulness y los cambios fisiológicos**

El campo de la investigación de la atención consciente se ha desarrollado paralelamente al crecimiento y perfeccionamiento de las neurociencias, a través de las tecnologías que permiten la observación del cerebro de personas mediadoras.

Efectivamente, desde la neurociencia se observan cambios estructurales en diferentes partes corticales tras la formación y práctica de mindfulness. Partiendo de una formación basada en la atención plena idéntica de 8 semanas de duración, se observaron modificaciones estructurales en distintas zonas corticales. En las personas que consiguieron realizar una práctica meditativa diaria durante las 8 semanas, se confirmaron modificaciones estructurales en el hipocampo izquierdo, corteza cingulada posterior, cerebelo y la unión parietal-temporal. Además de una menor tendencia a la rumiación de pensamientos pasados y futuros que llevan a situaciones emocionales de las que a veces no es fácil salir (Hölzel et al., 2011, Linares et al., 2016; Mihić et al., 2020).

Tal como describe Vicente Simón (2007), cuando se practica de forma prolongada mindfulness se producen cambios en las estructuras cerebrales, lo que inducen a la



modificación de comportamientos y modos de reaccionar. De igual modo, Shapiro afirma que el cerebro cuenta con procesos neuroplásticos, y cuanto más se ejercita más se desarrolla al igual que ocurre con los músculos *“Si lo practicas, lo refuerzas”* (Shapiro, 2020, pág. 27).

No solo hay una modificación en las estructuras del cerebro, sino que además la práctica de la atención plena, implican el alargamiento de los telómeros, extremos de cada cromosoma que se acortan con el envejecimiento celular. En los apartados siguientes se describen ambos casos de cambios fisiológicos tras la práctica de la atención plena.

Así mismo, es inevitable mencionar el impacto de la atención plena sobre la longitud de los telómeros, como *“alargador de vida”*. Los telómeros son parte del ADN, localizados en ambos límites de cada cromosoma. Cuando el telómero se acorta, indica un envejecimiento celular. Por lo que la longitud de los telómeros se utiliza para determinar la esperanza de vida de una célula y un organismo (Germer, 2011; Hasenkamp et al., 2012). Lo sorprendente es que se ha demostrado cómo los estilos de vida pueden favorecer el acortamiento de los telómeros y en consecuencia cómo pueden afectar a la salud y esperanza de vida del individuo. Los estudios e investigaciones al respecto relacionan la longitud del telómero con la exposición de estados mentales de ansiedad continuada, estrés crónico y depresión. Se ha hecho evidente que, a estados de estrés mayor, ansiedad estados depresivos y de largo sufrimiento dichos telómeros se ven acortados prematuramente (Blackburn & Epel, 2017; Shapiro, 2020). Ello puede generar una hipótesis sobre la conexión del funcionamiento psicológico y el envejecimiento celular. Como apuntan Blackburn & Epel (2017) en su libro: *La solución de los telómeros se relacionan la longitud de los telómeros con el estado de activación y estrés, considerando que las técnicas meditativas o de atención consciente, tienen efectos positivos sobre la longitud del telómero. Pudieron observar cómo los procesos psicológicos opuestos entre sí tenían consecuencias opuestas en la longitud de los telómeros. Por lo que a mayor estrés menor longitud de los telómeros y cuanto mayor es el aumento de estados positivos de la mente, como el amor y el bienestar mayor la longitud de los telómeros* (Blackburn & Epel, 2017; Oliveira, 2021).

Mindfulness o atención plena asimismo tiene efectos saludables sobre la longitud del telómero al reducir el estrés cognitivo y el estrés y el aumento de la excitación, estados positivos de la mente y de los factores hormonales que promueven el mantenimiento de los telómeros. Es decir, lo que favorece que se alarguen o acorten los telómeros, no son las



situaciones, obstáculos o pérdidas en la vida sino la forma en la se hace frente a ellas. Lo que activa los mecanismos biológicos que alargan o acortan los telómeros, es más la forma subjetiva de percibir e interpretar la realidad, que las propias situaciones. Las conclusiones de estudios establecen que la longitud y la salud de los telómeros constituyen un fundamento biológico de la conexión entre los estados mentales y la salud corporal (Figura 15). Tales estados mentales es posible mejorarlos con la formación y práctica en atención plena. (Germer, 2011; Blackburn & Epel, 2017; Oliveira, 2021).

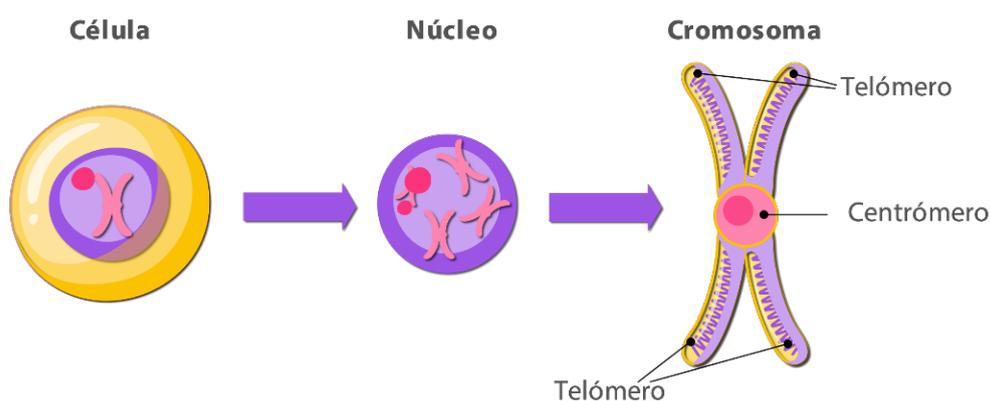


Figura 15. Imagen de un cromosoma y sus extremos o telómeros. Elaboración propia.

Existen estudios neurocientíficos que utilizan la analogía de los músculos para describir la forma en la que el cerebro cambia, cuando se ejercita. Es decir, cuando se ejercita un músculo, se vuelve más grande y densa la masa muscular. De manera similar, cuando se activa cualquier parte del cerebro, hecho que ocurre cuando meditamos, esa zona neuronal -la sustancia gris- se hace más grande y densa la masa (Damásio, 2010; Bulzacka et al., 2018; Newberg ,2018). El fenómeno se conoce como neuroplasticidad y describe cómo el cerebro realmente cambia durante toda la vida. Y con relación a la práctica de la atención plena y su influencia en ciertas estructuras cerebrales, las investigaciones neurocientíficas describen que aquello que se practica se refuerza, se modifica o se agranda, mejorando incluso en ocasiones los procesos inflamatorios cerebrales (Lazar et al., 2005; Shapiro et al., 2016; Greenberg, 2017; Moscoso, 2018; Ng et al., 2020).

Por otra parte, mientras se medita se activan varias áreas del cerebro, siendo esto más pronunciado en la corteza prefrontal. Cuando se medita se centra la atención en algún elemento interno o externo, ya sea el cuerpo, la respiración, una palabra, una vela o incluso un ideal espiritual. Esta superficie que está activa con la atención, igual que un músculo cuando se ejercita, crece. De igual modo, al comparar imágenes de resonancia magnética



de cerebros de personas mediadoras con las de personas no meditadoras, se producen cambios físicos observables en la sustancia gris de la parte inferior del tallo cerebral. En el sentido de poder afirmar que la práctica meditativa hace aumentar la sustancia gris. Por otro lado, también se observaba otro de los efectos de la meditación, su efecto "neuroprotector" en personas meditadoras, de manera que llega a proteger el cerebro de algunos de los efectos del envejecimiento (Simón, 2007; Chiesa et al., 2010; Moscoso et al., 2015, Bulzacka et al., 2018; Shapiro & Weisbaum, 2020).

La práctica del tema en cuestión mejora las redes fronto-límbicas involucradas en la regulación emocional y la reducción el estrés, estos procesos muestran varios patrones de mejora tras la de participación en la meditación de atención plena. Además, la corteza cingulada anterior es la región asociada con la atención en la que los cambios en la actividad y/o estructura en respuesta a la meditación de atención plena se informan de manera más consistente. Constituye que la práctica de la meditación tiene el potencial de afectar el procesamiento autorreferencial y mejorar la conciencia del momento presente. Las redes de modo predeterminado, incluida la corteza prefrontal de la línea media y la corteza cingulada posterior, que respaldan la autoconciencia, podrían modificarse después del entrenamiento de atención plena (Simón 2007, 2009; Tang et al., 2015; Moscoso, 2018; Ng et al., 2020). A su vez Hölzel et al. (2011, 2021) describen los dispositivos de acción de la atención consciente desde la práctica y qué áreas del cerebro quedan asociadas a su práctica, reforzando la neuroplasticidad. Por ejemplo, con la práctica de la regulación de la atención, hay pruebas neurológicas donde se comprueba una activación del córtex cingulado anterior. Las prácticas donde se desarrolla la conciencia del cuerpo activan la ínsula y la intersección temporoparietal. Con la regulación de las emociones, es el córtex prefrontal dorsal, la amígdala y el hipocampo las zonas activas del cerebro. Lo que resulta notable es que en personas que llevan años meditando estas zonas del cerebro se fortalecen. Por un lado, las expectativas sobre el valor de la rehabilitación en la recuperación de adultos tras un daño cerebral, por un accidente cerebrovascular, o la posibilidad de corregir las conexiones neuronales patológicas subyacentes a enfermedades psiquiátricas, eran muy bajas. Estudios de neuroimagen sugieren que la atención focalizada se asocia con un incremento en la actividad en el córtex prefrontal dorsolateral derecho (Chiesa & Serretti, 2009, 2010; Hasenkamp et al., 2012; Moscoso et al., 2015; Creswell, 2017; Bulzacka et al., 2018; Moscoso, 2018; Newberg, 2018) (Figura 16).

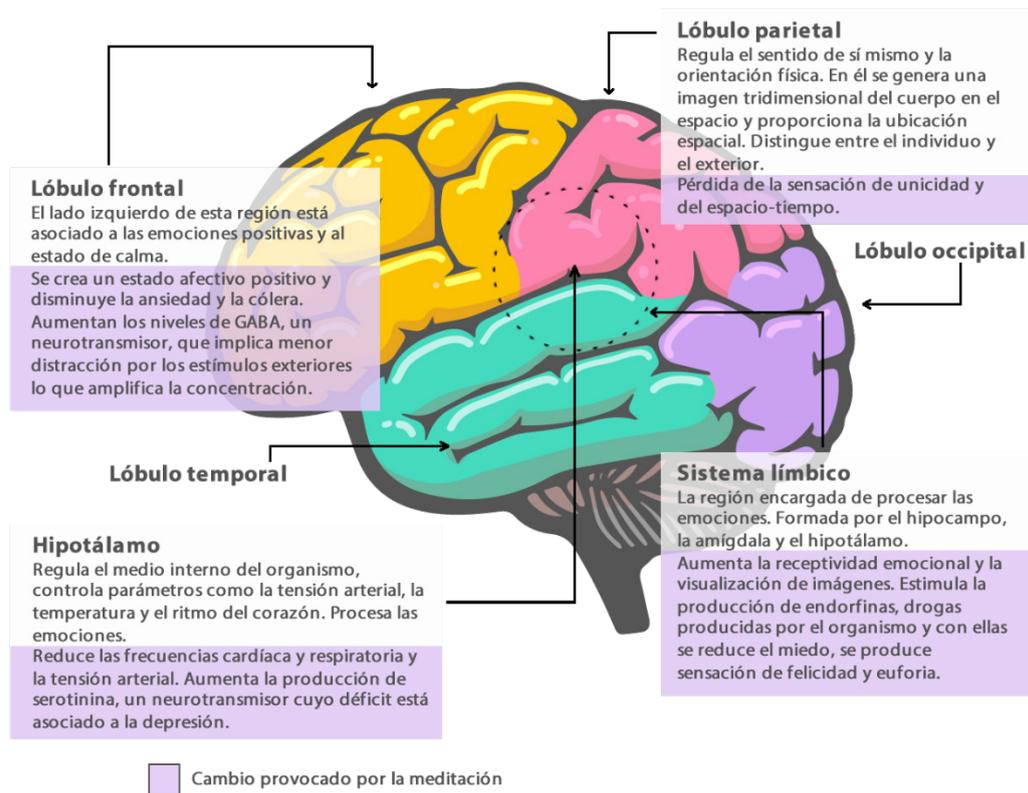


Figura 16. Efectos de la meditación en la neuroplasticidad (Tang et al., 2015; Moscoso, 2018; Ng et al., 2020). Elaboración Propia.

En la misma línea discursiva la investigación de Hölzel et al. (2011, 2021) presentaban la correlación entre los mecanismos de acción de mindfulness, a las prácticas o facetas de la atención plena y las áreas del cerebro asociadas (Tabla 9).

MECANISMO	EJEMPLO DE PRÁCTICA:	ÁREA DEL CEREBRO ASOCIADA
Regulación de la atención.	Atención focalizada (AF) en la respiración, actuando como anclaje de la atención cada vez que se produce un pensamiento o distracción.	Córtex cingulado anterior.
Conciencia corporal.	Experiencia de las sensaciones en el cuerpo, escáner corporal.	Ínsula. Intersección temporoparietal.
Regulación de las emociones: Exposición, extinción y reconsolidación.	Acercamiento a las reacciones emocionales sin juicio y aceptación.	Córtex prefrontal y dorsal.
Cambios en perspectiva del self o de sí.	Meditación sobre los pensamientos. Atención a todo lo que nos llega, (monitorización abierta). sin dejar que nos arrastre Desapego de la identificación de una imagen estática de sí. Desidentificación de los contenidos mentales.	Córtex prefrontal medial. Córtex cingulado posterior. Ínsula. Intersección temporoparietal.

Tabla 9. Mecanismos de acción de mindfulness (Hölzel et al., 2011, 2021; Tang et al., 2015).



#### 2.2.4. Efectos antagonistas de mindfulness

Los efectos adversos de la meditación se reconocen en el budismo temprano, donde la respuesta a un caso drástico de desequilibrio mental puede conducir a tendencias de aislamiento social e incluso suicidas. De hecho, los efectos desfavorables pueden ocurrir con una variedad de prácticas de meditación diferentes, que no tienen por qué ser concretamente aquellas basadas en la atención plena. Es cierto que la práctica atencional no es una panacea y en caso de traumas o enfermedad mental, la meditación debe estar supervisada y combinada con la asistencia de profesionales. La atención plena, en su proceso de autoconocimiento puede representar el enfrentamiento de emociones difíciles y eso en personas con enfermedades mentales puede provocar un proceso traumático (Cebolla & Campos, 2016; Van Gordon et al., 2017; Anālayo, 2019; Goldberg et al., 2022).

En tal sentido, es relevante mencionar que los efectos adversos de la meditación suelen ser poco frecuentes y limitados si se detectan con prontitud en el proceso vital meditativo (Chiesa & Serretti 2010; Khoury et al. 2017; García Campayo & Demarzo, 2018; Goldberg et al., 2022).

Las investigaciones sobre los efectos antagonistas (figura 17). derivados de la atención plena y la meditación se realizan bajo la perspectiva clínica y la social. Entre tales efectos de la meditación se mencionan los efectos psicológicos que pueden imprimir la práctica de sensación de angustia y ansiedad, llegando incluso a la desorientación, confusión o culpa. En el plano físico, puede aparecer dolor, entumecimiento o incomodidad de la postura, incluso pueden experimentarse subidas anormales de la tensión arterial. Respectos a las relaciones interpersonales, hay ocasiones en las que ciertas personas describen ciertas posturas intolerantes ante quienes no practican sintiendo que se encuentran en un nivel cognitivo superior. Por último, se han descrito situaciones en las que la práctica se transforma en un lugar de aburrimiento a de evasión constante, incluso se han constatado menor motivación por vivir. Como se mencionaba, estos efectos tienen una nimia repercusión en la población general (García-Campayo, 2019; Kabat-Zinn, 2019; Goldberg et al., 2022)



Figura 17. Efectos adversos tras la práctica continuada de mindfulness (García-Campayo, 2019; Kabat-Zinn, 2019; Goldberg et al., 2022). Elaboración propia.

Específicamente en el aspecto clínico, la principal explicación de los efectos adversos era el historial clínico de los participantes al entrenamiento de mindfulness, ya tenía síntomas psiquiátricos persistentes (Didonna & González, 2009).

El equipo de investigación de Sharma (2016) realizó un estudio de caso de un sujeto que presentaba síntomas psicóticos en correlación temporal con la práctica intensiva de meditación. Años después el grupo de investigación Sharma (2022) coinciden en que la práctica intensiva de meditación podía actuar como estresor en pacientes vulnerables precipitando episodios de psicosis (Sharma et al., 2016; Sharma & Kumra, 2022).

El equipo de Britton, en 2021, realizó una investigación sobre los efectos adversos de los programas basados en la atención plena, sosteniendo que la investigación previa es escasa y se ha visto obstaculizada por la imprecisión metodológica. Para ello, un evaluador independiente utilizó la Entrevista de Experiencias de Meditación (MedEx-I) de 44 ítems para medir los efectos secundarios relacionados con la meditación MRSE (*Meditation-*



*related side effects*). Después de tres variantes de un programa de 8 semanas de terapia cognitiva basada en la atención plena (MBCT), se indagó de cada participante por su circunstancia, vínculo causal con la práctica de meditación de atención plena, duración, valencia e impacto en el funcionamiento. El 83% de la muestra de MBP informó al menos un efecto secundario bajo el MRSE. Los malos efectos duraderos ocurrieron del 6% al 14% de la muestra y se asociaron con signos de excitación desregulada (hiperexcitación y disociación) (Britton et al., 2021).

Los resultados, a los que se han llegado es que la práctica de la meditación realizada bajo programas de mindfulness se asocia con angustia transitoria e impactos negativos a tasas similares a otros tratamientos psicológicos (Britton et al., 2021).

Por consiguiente, mindfulness como otra psicoterapia puede conllevar contraindicaciones, por lo que es recomendable una evaluación previa, sobre todo en grupos terapéuticos y en sesiones de larga duración como los retiros de meditación. Aunque estrictamente no hay pautas específicas, el mindfulness debe atender a personas sin enfermedades psiquiátricas severas (psicosis, cuadro disociativo), a no ser que estén indicadas por su especialista. No obstante, pero otros autores asimismo han encontrado efectos adversos en la población general (Cebolla et al., 2017; Goldberg et al., 2022).

Sería necesario argumentar qué tipo de prácticas implican un mayor riesgo para la población y elaborar protocolos de actuación para prevenir daños (Germer, 2005; Dobkin et al., 2012; Carpenter et al., 2019). En vista de la incertidumbre, se recomienda que en la praxis médica se aconseje a cada paciente a elegir con cuidado a la persona instructora de atención plena y/o como profesionales, realizar un entrenamiento supervisado durante un período de al menos 3 años, antes de intentar administrar la atención plena en un contexto de tratamiento terapéutico (Van Gordon & García-Campayo, 2017; Moscoso, 2019).

Desde una perspectiva más social, es importante analizar el contexto sociocultural en el que aparecen los efectos adversos y tiene lugar a veces malas prácticas. Asimismo, se recalca la importancia de la formación y destreza de la persona que instruye (Van Gordon et al., 2014). Entra en cuestión el hecho de entrenar a través de internet, lo que hace que la persona instructora no conozca la historia clínica de la persona, que realiza las prácticas a solas sin su supervisión y apoyo directo (Dobkin et al., 2012; Lomas et al., 2017, 2019; Goldberg et al., 2022). En este sentido a veces una falta de comprensión de los matices de



la atención plena entre quienes la instruyen conlleva una mala enseñanza suponer un riesgo para quienes reciben la formación.

Finalizado este apartado sobre los efectos producidos tras la práctica de mindfulness, se exponen los instrumentos, escalas y cuestionarios, con los que evaluar el desarrollo y adquisición de las habilidades “Mindful”, atendiendo a diversos parámetros cuantificables.

### 2.3. INSTRUMENTOS EVALUATIVOS DE LA ATENCIÓN PLENA

En este apartado se analizan diversos instrumentos evaluativos, diseñados en las últimas décadas para medir la eficacia de la atención plena, en diferentes aspectos. (Williams et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Carpenter et al., 2019; Garrote-Caparrós et al., 2021).

En concreto, en el momento que la atención plena comienza a utilizarse en diferentes ámbitos, de hace necesaria la valoración de sus resultados. Las formas más frecuentes para constatar la eficacia de su práctica son las escalas y cuestionarios psicométricos, medidas neurofisiológicas o medidas conductuales. A continuación, se presentan en la figura 18, el conjunto de escalas y cuestionarios que cuentan con una mayor usabilidad, validez y fiabilidad (Quezada-Berumen et al., 2014; Garrote-Caparrós et al., 2021).

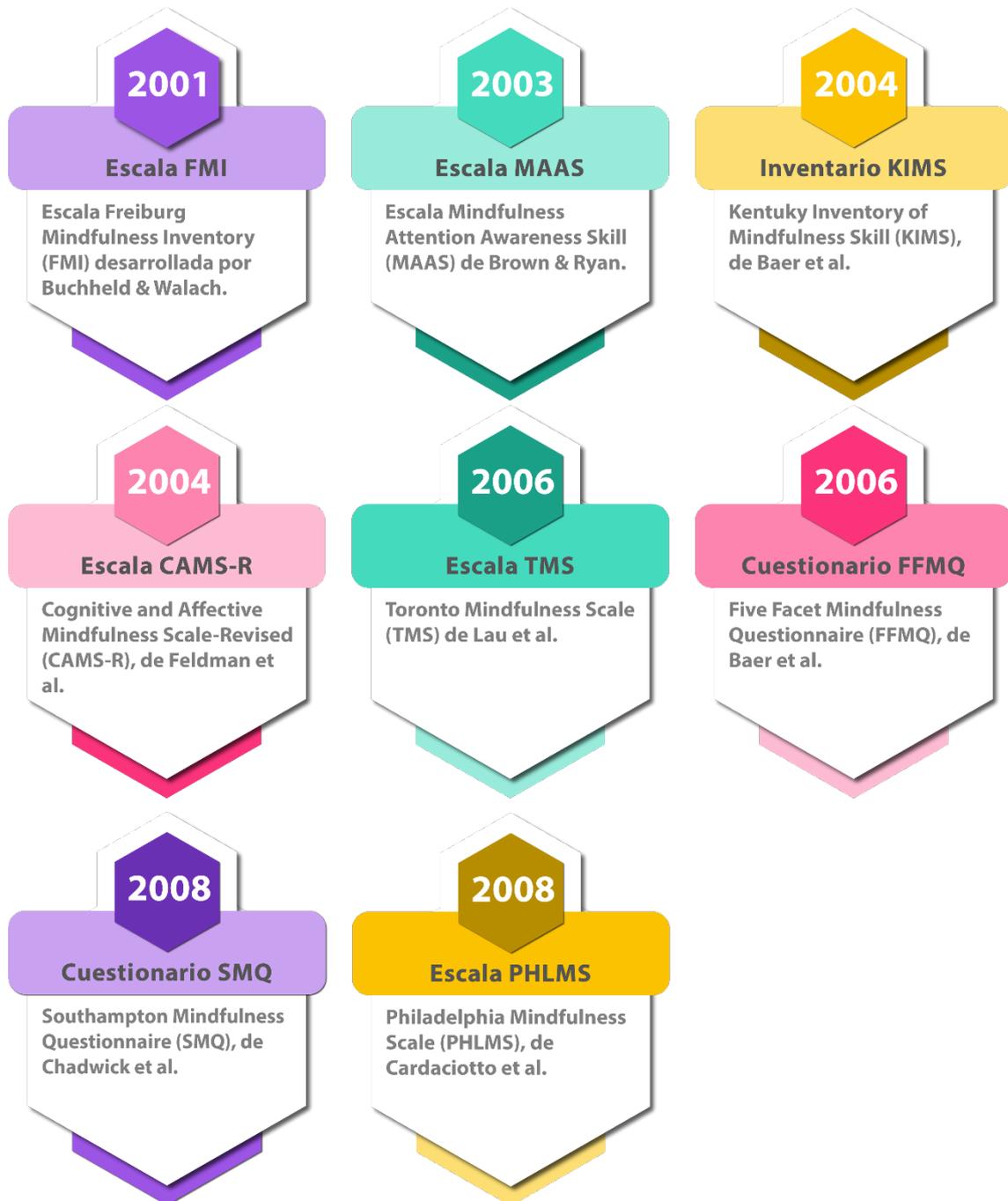


Figura 18. Instrumentos evaluativos de mindfulness (Williams et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Carpenter et al., 2019; Garrote-Caparrós et al., 2021). Elaboración propia.

Para una mayor claridad entre las características de los diferentes cuestionarios y escalas se describen cada una de ellas.



### **2.3.1. Escala FMI (*Freiburg Mindfulness Inventory*)**

La escala *Freiburg Mindfulness Inventory* (FMI) desarrollada por Buchheld, Grossman, Walach (2001) fue el primer cuestionario en mindfulness, siendo evaluado por meditadores expertos y participantes en retiros. Se elaboró un cuestionario preliminar a través de entrevistas a expertos y un análisis extenso de la literatura y se probó en 115 sujetos que asistían a retiros de meditación de atención, consta de 30 ítems que evalúa el momento presente sin prejuicios observación y apertura a la experiencia negativa. Una versión posterior que consta de 14 de los originales elementos fue desarrollada para su uso con poblaciones no meditadoras, a fin de obtener resultados en personas que se iniciaban en la meditación o no tenían contacto con ella (Buchheld, Grossman & Walach, 2001; Walach et al., 2006, 2007). Esta escala ha sido traducida y validada en su versión abreviada por el Pérez-Verduzco & Laca-Arocena (2017).

A partir de esta escala pronto comenzaron a desarrollarse desde diferentes grupos de investigación. Las escalas más utilizadas han sido las que se mencionan en el resto de los apartados.

### **2.3.2. La escala MAAS (*Mindfulness attention awareness skill*)**

La escala *Mindfulness Attention Awareness Skill* (MAAS) de Brown & Ryan (2003), esta escala que consta de 15 ítems, que se puntúa con una escala de Likert con un rango entre 1 (casi siempre) hasta 6 (casi nunca). Mide la frecuencia del estado atención plena en la vida diaria y la conciencia del momento presente, sin que sea necesario tener entrenamiento en meditación. Los elementos que se contemplan en su medición son actitudes y comportamientos antagónicos con la atención consciente, como actuar en piloto automático, estar constantemente preocupado, no prestando atención al momento presente, atender a momentos pasados o futuros. Las puntuaciones se obtienen a partir de la media aritmética del total de ítems, muchos de ellos invertidos a fin de que los resultados representen qué nivel de atención plena se tiene en el momento presente. Las puntuaciones elevadas indican mayor estado mindfulness (Brown & Ryan, 2003; Soler-Ribaudi et al., 2012, Van Dam et al., 2018).



### **2.3.3. La escala KIMS (*Kentucky inventory of mindfulness skill*)**

La escala *Kentucky Inventory of Mindfulness Skill* (KIMS) de Baer et al. (2004) que su traducción es "Inventario de Habilidades de Atención Plena de Kentucky". Se han validado sus propiedades psicométricas en español por Orozco et al., (2021). Es una escala de 39 ítems diseñado para medir cuatro elementos fundamentales de la atención plena: observar experiencias del momento presente, describir aquello que se siente a través de etiquetas verbales), actuar con conciencia y aceptar las experiencias del momento presente sin realizar juicio. Se basó en gran medida en la conceptualización de las habilidades de mindfulness en dialectical behavior therapy DBT (Terapia Dialéctica Conductual), (Linehan et al., 2006; Vallejo-Pareja, 2006; Panos et al., 2014). Aunque se hicieron esfuerzos para ser coherentes con las descripciones de la atención plena en el protocolo MBSR y MBCT, los primeros estudios con relación conseguir una mayor amplitud conceptual del mindfulness en cuanto a las habilidades de la atención plena, las realizaron Goldstein & Kornfield en el 1987, Rosenberg en el 1998, o Gunaratana en el 2002 (Rosenberg, 1998; Goldstein & Kornfield, 2001; Gunaratana, 2002).

### **2.3.4. La escala TMS (*Toronto Mindfulness Scale*)**

La escala *Toronto Mindfulness Scale* (TMS) de Lau et al. (2006). Está formada por 13 ítems, con una escala tipo Likert de 5 puntos. Quienes participan, primero practican un ejercicio de meditación de 15 minutos y luego califican el grado en el que fueron conscientes de su experiencia durante el ejercicio. La TMS incluye dos factores: curiosidad (o interés en) experiencias-pensamientos internas y descentrarse de las experiencias-pensamientos (darse cuenta sin dejarse atrapar) (Palmi & Solé, 2016). Una versión modificada del TMS (Davis, Lau & Cairns, 2009) hizo pequeños cambios en los elementos para medir las mismas tendencias en vida diaria en general. Por ejemplo, en lugar de: "Tenía curiosidad por cada uno de mis pensamientos y sentimientos a medida que ocurrieron ", dice esta versión, "Siento curiosidad por cada uno de mis pensamientos y sentimientos a medida que ocurre" haciendo del ítem un factor actual a evaluar.

### **2.3.5. La CAMS-R (*Cognitive and affective mindfulness scale-revised*)**

La escala *Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised* (CAMS-R) de Feldman (et al., 2007) traducida al español como escala de atención plena cognitiva y afectiva: revisada, es un cuestionario de 12 ítems. Esta escrita en lenguaje cotidiano, diseñada para medir la



atención, conciencia, enfoque presente, aceptación y no juicio de pensamientos y sentimientos en vida diaria en general. La medida resultante de 12 ítems demostró un nivel aceptable de consistencia interna, evidencia de convergencia y validez con medidas concurrentes de atención plena, de menor estrés, bienestar, regulación emocional y resolución de problemas (Feldman et al., 2022).

### **2.3.6. El SMQ (*Southampton mindfulness questionnaire*)**

El *Southampton Mindfulness Questionnaire* (SMQ) de Chadwick et al. (2008) es un instrumento de 16 ítems diseñado para medir elementos de atención plena cuando surgen pensamientos e imágenes desagradables, incluida la observación consciente, no aversión y no juzgar. La SMQ-Revisada (SMQ-R) consta de 68 ítems de opción cerrada en seis secciones y una sección con 12 preguntas abiertas. La evaluación psicométrica del SMQ-R sugiere una buena consistencia interna para la mayoría de las subescalas y sugiere una validez de construcción adecuada del instrumento como un todo (Böge et al., 2020).

### **2.3.7. La escala de atención plena de Filadelfia (PHLMS)**

La escala de atención plena de *Philadelphia Mindfulness Scale* (PHLMS) de Cardaciotto et al. (2008). Es un cuestionario de 20 ítems diseñado para medir dos dimensiones de la atención plena: conciencia y aceptación. Los elementos de conciencia evalúan el darse cuenta u observar experiencias internas y externas. Los ítems de aceptación evalúan no juzgar y apertura a la experiencia y abstenerse de intentar escapar o evitarlas. PHLMS puede usarse en el público en general y en poblaciones de meditadores experimentados. Las facetas de la atención plena se interrelacionan en los meditadores experimentados más tarde (Morgan et al., 2020). La validación castellana se desarrolló por Tejedor et al. (2014) obteniendo cualidades psicométricas adecuadas.

### **2.3.8. El FFMQ Cuestionario de Mindfulness de Cinco Facetas (FFMQ)**

En el cuestionario *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) de Baer et al. (2006) se unifican los cuestionarios que se consolidaron como más sólidos psicométricamente en un sólo instrumento. Todas estas escalas y cuestionarios, así como los estudios e investigación al respecto, propicia que Baer y su equipo, fuesen agrupando y analizando todos los ítems en su conjunto, con las propiedades psicométricas más fuertes, construyendo un instrumento de visión multifactorial de la atención consciente (Didonna, 2009; Cebolla et



al., 2012). Consta de 39 ítems, que se puntúan con una escala tipo Likert con cinco valores, de 1 (nunca o muy raramente verdad) hasta 5 (muy a menudo o siempre verdad).

En el estudio de Baer et al. (2006) combinaron los 112 ítems de las escalas MAAS, FMI, KIMS, CAMS y MQ y se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando el método de factorización de eje principal y rotación oblicua.

El FFMQ, fue llamado así por obtener resultados sobre la tendencia general a actuar con atención plena partiendo de cinco habilidades o dimensiones: observar, describir, actuar con conciencia, aceptar sin juzgar y la ausencia de reactividad a la experiencia interior (Figura 19). Aunque se han ido desarrollando más cuestionarios, el más utilizado y considerado de referencia es el FFMQ debido a su fiabilidad y validez (Baer et al., 2006; Bohlmeijer et al., 2011; Aguado et al., 2015; Schmidt & Vinet, 2015; Gupta & Verma, 2019). Las primeras cuatro facetas que computa el cuestionario coinciden con las identificadas en el estudio de validación de la KIMS (Baer et al., 2004); mientras que la quinta y última faceta, "*no reactividad a la experiencia interna*" se identificó posteriormente en el estudio de Baer y otros investigadores (2006). Se hace una breve descripción de cada una de ellas (Didonna, 2009; Cebolla et al., 2012)

- Observar incluye notar o prestar atención a las cosas internas y externas, a estímulos, tales como sensaciones, emociones, cogniciones, olores, sonidos y vistas.
- Describir se refiere a etiquetar las experiencias observadas con palabras.
- Actuar conscientemente: capacidad de focalizar la atención momento a momento en lo que se hace como opuesto a actuar de forma automática.
- No juzgar la experiencia interna se refiere a tomar una postura negativa hacia las cogniciones y las emociones.
- No reactividad a la experiencia interna es la tendencia a permitir que los pensamientos y sentimientos vayan y vengan, sin dejarse llevar o quedar atrapados en ellos.



Figura 19. Habilidades o dimensiones evaluables con el cuestionario FFMQ (Baer et al., 2006).  
Elaboración propia.

Tiene como objetivo evaluar la capacidad de atención y conciencia del sujeto en la experiencia del momento presente. Es un cuestionario que mide la tendencia general de operar con atención plena a través de la evaluación habilidades del mindfulness (Langer et al., 2017, 2020; Carpenter et al., 2019; Goldberg et al., 2022).

El cuestionario posee ítems de puntuación inversa y directa que se puntúan en una escala de tipo *Likert* con un rango de cinco valores que van desde 1=nunca o muy raramente verdad a 5=muy a menudo o siempre verdad. Los resultados que se obtienen de las puntuaciones indican que la escala es sensible a la experiencia meditadora de las muestras evaluadas, lo que indica mayores puntuaciones en sujetos con experiencias meditativa (Baer et al., 2008) así como a las intervenciones basadas en el mindfulness IBM en inglés MBI (Soler-Ribaudi et al., 2012). Consta de un total de 39 ítems, de los cuales 19 cuentan con una puntuación inversa. El cuestionario FFMQ-E, responde a la validación en población española realizado en 2012, con la que se pudo afirmar que el FFMQ-E, es un instrumento eficaz para medir la atención plena (mindfulness) en español (Cebolla et al., 2012).



No obstante, el FFMQ tiene sus limitaciones desde el estudio inicial de validación (Baer et al., 2006) y otras desveladas, tanto en estudios posteriores, como en las adaptaciones a otros idiomas. Posteriormente, se resaltan dichas limitaciones:

1. Ausencia de fundamentación teórica. Su desarrollo se basó en el aspecto empírico (mediante el análisis factorial de ítems de varias escalas) más que en un modelo teórico, no existiendo una definición operativa de fondo donde se sustentaran los ítems incluidos (Bergomi et al., 2013, Krägeloh et al., 2018).
2. Su práctica continua ha mostrado una mejora en la salud general de las personas que lo practican disminuyendo tensiones emocionales, reduciendo el estrés asociado a sus profesiones, lo que entraña un importante papel en la prevención de la salud (Williams et al., 2001; Perlman et al., 2010; Altman, 2019; Hilton et al., 2019; Shapiro & Weisbaum, 2020; López-Martínez, 2021).
3. Todas estas actitudes pueden adquirirse tras un proceso de formación y práctica: “El mindfulness puede encuadrarse como un rasgo disposicional del individuo, que puede perfeccionarse por medio de protocolos de entrenamiento” (Ramírez-Garduño et al., 2020, p. 4). Sesgos en su construcción. En cuanto a la inclusión de ítems, Bergomi, Tschacher y Kupper (2012) resaltan que el hecho de mezclar todos los ítems de todas las escalas de forma arbitraria determinó el obviar aspectos teóricos y otros aspectos se representan en exceso. Cuatro de los cinco factores del FFMQ son de la KIMS, la cual al mismo tiempo era la escala con mayor número de ítems y que mostraba una estructura multifacética. De tal manera, facetas como la no-identificación con la experiencia propia, incluidas en la FMI y la SMQ, no tuvieron peso en el análisis factorial (Krägeloh et al., 2018).
4. Validación con estudiantes. El estudio de validación original se realizó con estudiantes, lo cual limita la generalización de los resultados o el propio uso en poblaciones clínicas. No obstante, en estudios posteriores se analizaron la relación específica de facetas con sintomatología psicológica (Desrosiers et al., 2013; López-González et al., 2016).
5. Uso exclusivo de autoinformes en su validación. En la validación se ha criticado la no utilización de métodos complementarios de contraste como el muestreo de experiencias de atención consciente en la cotidianidad u otras, como pruebas de rendimiento atencional de laboratorio, medidas de tipo cualitativo u observacionales.
6. Estructura factorial. En el modelo jerárquico con el mindfulness como elemento superior, la faceta -observar no encajaba totalmente (Baer et al., 2006); y por ello no



queda claro que los ítems de la faceta de -observar pertenezcan a la cualidad de “notar” como una característica esencial del mindfulness. Se ha sugerido que podría encajar mejor en un modelo de cuatro factores más que de cinco, sin incluir la faceta -observar (Curtiss & Klemanski, 2014; Lilja et al., 2011; Williams et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Santana, 2016; Caycho-Rodríguez et al., 2019).

7. Diferencia funcional de facetas. En el FFMQ se presenta un inesperado resultado de correlación positiva de la faceta -observar con sintomatología psicológica, en población no clínica sin experiencia en meditación y en pacientes clínicos. De forma opuesta, se da una correlación negativa en participantes con experiencia en meditación (Thompson & Waltz, 2007; Baer et al., 2008; Lykins & Baer, 2009; Cebolla et al., 2012; Santana, 2016).
8. Diferencia funcional de ítems. Donde al menos 18 ítems funcionan de forma diferente dependiendo de si los individuos tienen o no experiencia en meditación (Van Dam et al., 2009); aunque Baer, Smith & Lykins (2011) en un estudio posterior con muestra demográficamente controladas para la comparativa, encontraron sólo cuatro ítems con funcionamiento diferencial al igual que Montero-Marín et al. (2020).
9. Comprensión diferente de ítems. Asimismo, se ha detectado una respuesta diferencial a los ítems enunciados en sentido positivo o negativo, en grupos con y sin experiencia en meditación (Van Dam et al., 2012; Yalçın et al., 2022).
10. Redundancia de ítems. Parece ser que una versión más corta es igualmente válida por no tener ítems redundantes (Tran et al., 2013), demostrándose lo adecuado del uso de su versión corta (Bohlmeijer et al., 2011). Con los aspectos mencionados, queda patente el conjunto de limitaciones del cuestionario FFMQ, no obstante, ofrece también ventajas en la medición del mindfulness (Cebolla et al. 2012; Santana, 2016; Caycho-Rodríguez et al., 2019).

A pesar de estas limitaciones el FFMQ es uno de los cuestionarios más utilizados y validados en gran número de investigaciones para constatar la eficacia de diferentes protocolos e intervenciones basadas en la atención plena, implementados en diversos contextos, como pueden constatarse en los metaanálisis realizados a tal aspecto (Sedlmeier et al., 2012; Soler-Ribaudi et al., 2012; Langer et al., 2017, 2020; Carpenter et al., 2019; Goldberg et al., 2022).



Antes de proseguir y sin poner en duda la validez de los instrumentos descritos, existen voces que de modo general critican los cuestionarios y escalas que evalúan mindfulness, por diferentes cuestiones que se exponen a continuación

- Se rechaza la posibilidad de segregar el mindfulness en diferentes componentes o facetas como ocurre con el cuestionario FFMQ (Ivanovski & Malhi, 2007; Tran et al., 2013).
- Se ha sugerido que los cuestionarios que evalúan la atención plena identifican conductas mindful en la vida diaria, pero su definición original describe que lo que se mide es la cualidad de observar y no las conductas específicas asociadas a esta cualidad de la mente (Chambers et al., 2009; Malinowski & Lim, 2015).
- Otro aspecto es que desde los conceptos actuales no se distinguen bien los dos componentes de la meditación: atención y conciencia, lo que induce a dudas sobre lo que está haciendo quien practica mindfulness (Ragay & Bystrisky, 2009; Krägeloh et al., 2018).
- Respecto a la validación de las escalas de mindfulness en los estudios, hay una falta de grupos control, lo que puede hacer pensar que la meditación tradicional sea muy diferente a la práctica de la atención plena, al no existir cuestionarios con comparaciones directas entre estos dos tipos diferentes de meditación (Tanner et al., 2009; Goldberg et al., 2022).

Por otra parte, cabe mencionar que son muchos los esfuerzos desarrollados a la hora de evaluar la atención plena, pues su estudio es muy reciente en comparación con la evaluación de reconocidas variables como la depresión, la ansiedad o la personalidad. consiguientemente, no es de extrañar que algunos de estos intentos han arrojado resultados inesperados. A pesar de sus características prometedoras, está claro que los cuestionarios sobre atención plena son aún imperfectos. (Chiesa & Malinowski, 2011; Carpenter et al., 2019; Yalçın et al., 2022).

Una vez concretados en este apartado cómo se implementa la atención plena, los efectos que produce su práctica y cuáles son los instrumentos más utilizados para valorar el desarrollo y adquisición de habilidades mindfulness, se ofrece información relevante sobre los contextos donde mayor repercusión tiene su aplicación y estudio.



### 3. CONTEXTOS DE APLICACIÓN DEL MINDFULNESS

Los contextos donde se aplica la atención consciente, es el tema tratado en el tercer apartado de este capítulo. En él se exponen las diferentes realidades donde se puede implementar la atención plena. Aun siendo ámbitos diferentes se mantiene una premisa común y es la motivación que desde diferentes profesionales e instituciones (sanidad, educación, empresa), surge por conocer y practicar la meditación atenta, para aminorar estados emocionales difíciles mejorando así la calidad de vida.

Efectuando una mirada retrospectiva, en 1987, se crea la *Mind & Life Institute*, una entidad sin ánimo de lucro, con el fin de investigar las ciencias contemplativas desde la neurociencia. De la unión de los conocimientos y experiencias tan dispares del neurocientífico Francisco Varela, el abogado social, Adam Engle junto con el decimocuarto Dalai Lama, Tenzin Gyatson, se desarrollan diferentes investigaciones que demostraban las posibilidades de la atención plena en el desarrollo de la mente, capacitándola emocionalmente para de ser más feliz, pacífica y compasiva (Varela, 2009; Farb et al., 2010; Valderrama, 2010; Germer, 2011; Greenberg et al., 2012; Newberg, 2018; Moscoso, 2019).

En consecuencia, la práctica de la atención consciente se puede aplicar a todas las esferas vitales, y en diferentes contextos como la educación, la sanidad, la familia o el trabajo. Y que los resultados sobre la eficacia de la práctica de la atención consciente en la gestión emocional, publicados en la bibliografía científica de ámbitos como la psicología, psiquiatría, neurociencias, ha generado una inserción de dichas técnicas en entornos no solo sanitarios, sino en aquellos que se desea mejorar los procesos cognitivo-emocionales

La formación en atención plena puede ser una herramienta transformadora, pero debe ser adaptada a cada contexto. De ahí que la formación en mindfulness esté presente en ámbitos tan dispares como el sanitario, el educativo, el empresarial y el espiritual. Lo que significa un antes y un después en las estrategias y recursos comunicativos, interrelacionales, cooperativos, resolutivos, etc. que optiman los estados emocionales y de la salud, fomentando el sentido de bienestar personal y social (Fredrickson, 2011; Cebolla & Campos, 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018; Donald et al., 2019; Baena-Extremera et al., 2021).



En resumen, el hecho de incluir prácticas meditativas o atencionales en el contexto educativo, sanitario o empresarial (Figura 20) ofrece estrategias de gestión de las emociones, favoreciendo la aparición de conductas prosociales, así como la reducción del estrés o la mejora de la sensación de bienestar (Aikens et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Cebolla & Campos, 2016; Donald et al., 2019; Goilan et al., 2020).



Figura 20. Contextos de implementación del mindfulness (Donald et al., 2019; Baena-Extremuera et al., 2021). Elaboración propia.

### 3.1. CONTEXTO SANITARIO

La atención plena (mindfulness) se ha convertido en una de las áreas más investigadas en psicoterapia, siendo un recurso para médicos, pues proporciona ideas y herramientas eficaces para psicólogos clínicos, psiquiatras, trabajadores sociales clínicos, consejeros de salud mental, terapeutas de pareja y familiares, etc. (Kabat-Zinn, 1995, 2003; Germer et al., 2013; Caballero-Domínguez & Campo-Arias, 2020; Tuan, 2022).

Existe una relación directa entre la gestión emocional y de la atención plena o mindfulness como procedimiento terapéutico. Las prácticas de meditación atenta han favorecido las actuales terapias conductuales contribuyendo al surgimiento de las denominadas terapias de tercera generación. Dichas terapias incluyen procesos de mindfulness y aceptación, compromiso y cambio directo de conductas, que atribuyen un cambio en la gestión de las emociones, las actitudes y los valores (Vallejo, 2007; García-Campayo, 2020; Kabat-Zinn, 2019; Scorsolini-Comin et al., 2021).



Las intervenciones basadas en la atención plena MBI (*Mindfulness-Based Intervention*) y los protocolos estandarizados, fueron introducidas inicialmente en el contexto sanitario occidental para dar respuesta a los problemas de dolor crónico que no podían ser resueltos por la medicina. La sintomatología de ansiedad y depresión está presente muy a menudo en pacientes como consecuencia del dolor y discapacidad asociada, pero en algunos casos la sintomatología de estrés, ansiedad o depresión puede tener también un papel mantenedor o incluso causal de estos trastornos. Otro ejemplo, el estrés crónico parece afectar de diversas formas al sistema inmunitario, hace que el hipotálamo y la glándula pituitaria (partes del cerebro) liberen una sustancia química conocida como ACTH (hormona Adrenocorticotropa). La ACTH, conocida como “la hormona del estrés”, estimula la glándula adrenal que hace que se produzca cortisol (Williams et al., 2001; Segerstrom & Miller, 2004; McGonigal, 2017; Brintz et al., 2017; Liem et al., 2020). Asimismo, parece provocar un agudizamiento del dolor, musculo esquelético, cefaleas y dolor abdominal entre otros síntomas. Por su parte, la depresión puede incrementar de forma significativa la frecuencia de problemas cardiovasculares y asimismo agravar problemas de dolor crónico (Schwartz et al., 1994; Shapiro & Schwartz, 2000; Nicholson et al., 2006; Ruskin et al., 2017; Villemure & Bushnell, 2020; Tuan, 2022).

En el contexto clínico o sanitario la práctica de la atención plena suele estar destinada a pacientes, con diagnóstico médico o psiquiátrico, cuyo objetivo es mejorar una enfermedad como la depresión, ansiedad depresiones, trastornos de la personalidad, estrés, violencia, o dolor crónico. De hecho, la atención plena forma parte de las herramientas terapéuticas de cuarta generación para gestionar el control fisiológico-emocional. Se incluyen en tales terapias las nuevas formulaciones surgidas a partir de los protocolos de mindfulness basados en la aceptación y la autocompasión, o en el trabajo con adiciones (Baer et al., 2006; Williams et al., 2010; Strauss et al., 2014; Alonso-Maynar & Germer, 2016; Scorsolini-Comin et al., 2021). En cuanto a su aplicación, se pueden implementar tanto a nivel individual como grupal, mostrando eficacia en el tratamiento tanto de trastornos leves de ansiedad o depresión, como en enfermedades físicas. Donde más se ha investigado su eficacia ha sido en la reducción del estrés, sintomatología asociada y al dolor crónico (Perlman et al., 2010; Ball et al., 2017; Barceló-Soler et al., 2018; Mikolasek et al., 2018; Brintz en at., 2020; Scorsolini-Comin et al., 2021; Malters et al., 2021).



La investigación sugiere que las prácticas de atención plena ofrecen a los psicoterapeutas elementos terapéuticos que afectan positivamente en el éxito del tratamiento. Los estudios elaborados por Bruce y su equipo en 2010, describen las virtudes de la meditación atenta respecto a la práctica del psicoterapeuta. En este sentido mindfulness se actúa tanto en la disminución del sufrimiento del paciente como en promover el crecimiento profesional de la acción terapeuta. Además, en su estudio se plantea que la práctica de la atención plena puede ser un medio para capacitar a los psicoterapeutas para relacionarse y atender mejor con sus pacientes. Ofreciendo la idea que la atención plena consigue aumentar la capacidad personal para sintonizar con los demás (en este caso, pacientes). Esta adaptación interpersonal, favorece a cada paciente a lograr una mayor “auto sintonía” que, a su vez, fomenta la disminución de la gravedad de los síntomas, un mayor bienestar y sensación de equilibrio (Shapiro & Schwartz, 2000; Bruce et al., 2010; Davidson & Kaszniak, 2015; Donald et al., 2019; García-Campayo, 2020; Goilan et al., 2020).

Respecto a su aplicación en los profesionales de la salud, el mindfulness es una herramienta útil para afrontar los riesgos inherentes a estos puestos de trabajo. El agotamiento emocional o el síndrome de burnout son dificultades profesionales que suelen estar muy presentes en el ámbito sanitario, debido al malestar psicológico reduciendo la empatía profesional-paciente. Todo ello conduce al absentismo laboral, bajas y problemas graves en la profesión. Tanto los relativos a altos niveles de estrés y ansiedad en profesionales sanitarios y estudiantes de medicina, describiéndose múltiples factores relacionados (altos niveles de exigencia, turnos largos, contacto con la enfermedad y el sufrimiento), así como su resistencia a solicitar ayuda en caso de que la necesiten. Estos estresores se han asociado con la reducción de la salud psicológica, la calidad de la atención y la satisfacción del paciente, lo que conlleva agotamiento emocional, disminución de la empatía, consumo de tóxicos y riesgo de presentar problemas de salud mental. En respuesta a lo expuesto otros trabajos de investigación ofrecen resultados (Martín-Ausero et al., 2013; Aranda-Auserón et al., 2018; Goldberg et al., 2022) que sugieren lo beneficioso de impulsar las prácticas de *mindfulness* y la autocompasión en el ámbito sanitario. Ello se debe a la efectividad que la práctica de la atención plena supone en la mejora de la gestión emocional y con ello la reducción del estrés y la prevención del burnout, tan frecuente en profesionales sanitarios de atención primaria. En este sentido, las MBI presentan ventajas respecto a otras intervenciones que actualmente son consideradas de primera elección en diferentes patologías, pues además destacan por su sencillez, brevedad y flexibilidad a la



hora de adaptarse a las características de las personas a las que va dirigida. Conjuntamente, la investigación científica de otros estudios (Miller et al., 1995; Irvings et al., 2009; Ball et al., 2017; McGonigal, 2017; Brintz et al., 2017; Barceló-Soler et al., 2018; Liem et al., 2020) apuntan a que ese tipo de enfoques terapéuticos son óptimos respecto al coste-efectividad.

Al respecto, se han definido diversos programas para mejorar el bienestar de los estudiantes de carreras sanitarias. Dicha investigación analizó como la práctica del *mindfulness* (atención plena) ayudaba a disminuir el *burnout* y la fatiga por compasión, así como a incrementar las habilidades de autocuidado, disminuir los niveles de ansiedad y mejorar el bienestar general en este colectivo (Aikens et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Cebolla & Campos, 2016; Aranda-Auserón et al., 2018). Los metaanálisis evidencian por tanto la efectividad de las intervenciones basadas en la atención plena (MBI) para reducir el estrés en los profesionales de la salud (Williams et al., 2001; Shapiro et al., 2005; Irving et al., 2009; Burton et al., 2017; Lomas et al., 2017, 2019; Barceló-Soler et al., 2018; Soriano et al., 2020; Goldberg et al., 2022). Por otro lado, su práctica se relaciona con la mejora de las habilidades y competencias de la buena práctica médica, favoreciendo cuestiones como el ser consciente de los propios contenidos mentales, ponerse en posición de observador tomando perspectiva, aumento de la capacidad empática, escucha activa, estar presente, metaconocimiento y metaconsciencia de lo que está ocurriendo en la interacción terapéutica. Y como se mencionaba favorece al alumnado universitario de las ciencias de la salud. (Schooler, 2002; Jankowski & Holas, 2014; Scorsolini-Comin et al., 2021).

Ultimando hay que indicar, que dicha formación se pone en práctica siguiendo protocolos terapéuticos y se administra por profesionales sanitarios con experiencia en cada patología y con experiencia en el protocolo de *mindfulness* específico. Esto ha provocado que programas formativos de *mindfulness*, como el MBSR o el MBCT, hayan fundamentado junto a otros protocolos de *mindfulness*, las bases de las terapias psiquiátricas de tercera y cuarta generación. Dichos protocolos favorecen en su práctica nuevos itinerarios de pensamiento y acción, frente a los procesos emocionales del estrés. Como antes se indicaba, no solo se utiliza en pacientes, sino que es cada vez más demandada la formación en atención plena en entornos de atención médica y entrenamiento a profesionales de la salud para reducir el estrés y promover el bienestar. Sin embargo, sigue siendo un reto la implementación sistemática de las MBI en el sistema sanitario público (Shapiro & Schwartz,



2000; Segal et al. 2002, 2006; Davis & Hayes, 2011; Farb et al. 2018; Barceló-Soler et al., 2018; Liem et al., 2020; Goldberg et al., 2022), aun habiéndose constatado como favorece el incremento de la calidad de vida tanto en población clínica como sana, y su potencial utilidad como estrategia de prevención y protección de la salud mental.

### 3.2. CONTEXTO EDUCATIVO

El contexto educativo es fundamental en el desarrollo psico-socioafectivo de las personas, siendo un espacio oportuno donde reflexionar sobre sus creencias, pensamientos, percepciones y conocimientos. Dada la naturaleza potencialmente exigente de la enseñanza, se están realizando esfuerzos para desarrollar prácticas que puedan mejorar el bienestar de docentes y estudiantes, en las que se incluyen intervenciones basadas en la atención consciente (Zenner et al., 2014; Carsley et al., 2018, Yalçın et al., 2022). Por tanto, la aplicación de una MBI en entornos escolares ha aumentado considerablemente, lo que demuestra que las diferencias entre las características de los programas pueden afectar a la receptividad y eficacia del entrenamiento en mindfulness (Burke, 2010; Mañas et al., 2014; Weare, 2019; Gupta & Verma, 2019; Langer et al., 2020).

Realizando una revisión de estudios empíricos que presentan análisis en contextos de enseñanza, con estudiantes y profesorado, los estudios revelan que la atención plena genera resultados sobre como el agotamiento, la ansiedad, la depresión y el estrés, además de favorecer sentimientos de bienestar. (Tomás-Folch & Durán-Bellonch, 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018; Mihić et al., 2020; Villalba et al., 2022). Los resultados apoyan la visión de que la pedagogía es una consideración muy relevante en la implementación, desarrollo y eficacia de las MBI dentro del contexto escolar. Estos efectos están vinculados a estrategias de autorregulación, basadas en prestar atención a la propia experiencia somática con amabilidad y curiosidad, que funciona como anclaje de la atención (Kaltwasser et al., 2014; Hyland, 2015; Lomas et al., 2017, 2019; Emerson et al., 2017; Carvalho et al., 2017; Yalçın et al., 2022).

Por lo que la atención plena se ha propuesto como una forma de desarrollo profesional para gestionar las demandas de la enseñanza y existen varios programas que ofrecen este tipo de formación, sin embargo, existe la necesidad de una investigación empírica más rigurosa en esta área (Burke, 2010; Roeser et al., 2012; Baena-Extremera et al., 2021).



Las aplicaciones de la atención plena para docentes de aula apenas comienzan a explorarse en España, con relativamente pocos estudios que investiguen los efectos del entrenamiento de la atención plena para los docentes. Todavía no hay consenso sobre el formato recomendado para dicha capacitación. Los investigadores han utilizado diferentes enfoques para la capacitación en atención plena, que varían en términos de amplitud y tipos de prácticas enseñadas (contenido de las lecciones), duración de las sesiones y duración general de la formación (Cebolla & Campos, 2016; Klingbeil & Renshaw, 2018).

Los estudios sobre la incidencia de un programa de meditación respecto a la percepción del estrés en docentes, obtienen una reducción significativa de esa variable, concluyendo que la práctica de estos programas dota al profesorado, de una serie de recursos que les permiten afrontar de forma eficaz las diferentes situaciones de estrés. Este aspecto genera una mejora de sus emociones y del ajuste psicológico (Franco, 2009; Cebolla & Campos, 2016; Tomás-Folch & Durán-Bellonch, 2017; Moscoso, 2019; Villalba et al., 2022). Así mismo, algunos de los programas educativos basados en el mindfulness destinado al alumnado, tiene cada vez mayor repercusión en los centros de educación primaria y secundaria. En los que incluyen la meditación, como herramienta transversal en la consecución de habilidades como la gestión emocional. Los metaanálisis constatan que la aplicación de MBI en educación primaria y secundaria tiene una gran potencialidad para mejorar los resultados educativos y psicosociales (Garland et al., 2011; Bostic et al., 2015; Felver et al., 2016; Bellver-Pérez & Menescardi, 2022; Villalba et al., 2022).

De igual manera, uno de los estudios más relevantes de la aplicabilidad de mindfulness en el contexto educativo fue el realizado por el equipo de Emerson Et al. (2017). Los resultados fueron similares a los realizados por el equipo de Garlan et al. (2011) años antes. Donde se aplicaron varios programas y técnicas de atención plena en las escuelas, y se obtuvieron beneficios. Concretamente, el equipo de Emerson realizó una revisión sistemática incluyendo 13 estudios sobre el profesorado, se entrenaron en distintos programas de atención plena. a 589 participantes. Los efectos de mindfulness que se evaluaron fueron el estrés, la regulación emocional y la autoeficacia. Tanto en el estrés, como en la regulación de emociones los resultados mostraron un impacto significativo, en cuando a autoeficacia sólo fue de un 29%. describían que la participación de docentes en programas de atención plena aumentaba la descentralización, autoconciencia, regulación de la atención, la



autocompasión, todas ellas conducen a una mejora en la regulación emocional y en la autoeficacia. Respondiendo a esto los niveles de estrés se reducían (Emerson et al., 2017).

En el Reino Unido se ha desarrollado en el currículo transversal de sus escuelas, el mindfulness como una nueva materia. En 2019 eran 370 escuelas, las que ponían a disposición de su alumnado la asignatura de mindfulness como parte de un estudio para mejorar la salud mental de jóvenes, a partir de la implementación de una política pública del gobierno británico. El objetivo del programa fue estudiar qué enfoques funcionan mejor con jóvenes en un mundo de cambios tan rápidos (Lawrie et al., 2018).

En España, actualmente se están implementando proyectos mindfulness como:

- Aulas felices (<https://rieeb.com/aulasfelices/>), es un programa educativo basado en la psicología positiva, para profesorado y dirigido a alumnos de educación infantil, primaria y secundaria. Su finalidad es la de capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos y fortalezas personales, para potenciar su bienestar (Arguís-Rey et al., 2011; Bisquerra-Alzina & Hernández-Paniello, 2017).
- TREVA, Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula (<https://programatreva.org/>), dirigidos a alumnado de educación todos los ciclos educativos obligatorios, cuya finalidad es aumentar la competencia de relajación mejorar el clima del aula, aumentar el nivel de competencia emocional, así como el rendimiento escolar (González, 2009; Bellver-Pérez & Menescardi, 2022).
- Escuelas despiertas (<https://escuelasdespiertas.org/>) es un programa de formación para profesorado y educadores, inspirado en las enseñanzas del maestro zen Thich Nhat Hanh con el propósito de favorecer ambientes saludables, éticos y felices en las escuelas (Aguilera, 2017; Varaldi, 2022).
- Crecer respirando (<https://www.sukhamindfulness.com/crecer-respirando>). Es un programa de aprendizaje socioemocional cuyo objetivo el desarrollo socioemocional de menores de entre 5 a 16 años, para aumentar su salud y bienestar emocional (García-Rubio & Jarillo, 2017; Contreras-Prados, 2022).

Estos proyectos se están desarrollando en la actualidad en diferentes centros educativos, con resultados muy positivos, respecto a la gestión emocional, empatía, creatividad, entre otras actitudes Realizando simples ejercicios atencionales en la respiración y de conciencia corporal se desarrollan los tiempos de atención, concentración, menos estrés, así como la



mejora en la gestión de emociones y las relaciones interpersonales, lo que concede un ambiente de bienestar las aulas (Quezada-Berumen et al., 2014; Hervás et al., 2016; García-Campayo, et al., 2017; Baena-Extremera et al., 2021; Bellver-Pérez & Menescardi, 2022; Contreras-Prados, 2022; Varaldi, 2022; Villalba et al., 2022).

La práctica de la atención plena se incorpora a los centros educativos desde la formación del profesorado hasta la implementación de prácticas diarias en las aulas con el alumnado, buscando el desarrollo de la atención, la mejora de las relaciones interpersonales o la reducción del estrés, ansiedad, convivencia que presenta tanto docentes como el alumnado. El entrenamiento en atención plena desde el contexto educativo tiene como objetivo arraigar una conciencia plena basada en la respiración y en la coherencia interna, permitiendo la regulación de las emociones, mejores relaciones interpersonales, reducción del estrés, lo que se traduce que en ambientes educativos más empáticos, resilientes y creativos (Mañas et al., 2014; Hervás et al., 2016; Klingbeil & Renshaw, 2018; Moscoso, 2019; Villalba et al., 2022).

Cuando una sociedad es capaz de educar bajo las actitudes y prácticas de la atención plena, fomentando en las personas que la componen una mayor capacidad de resiliencia y autoconocimiento a la vez que paciencia, voluntad, creatividad y ecuanimidad, se amplifican sus recursos humanos. Todo ello atendiendo a la realidad tal cual es, aceptando lo que cada día ofrece y buscando dentro del ser, cómo hacer. Respondiendo en lugar de reaccionando, desde la perspectiva de la observación y la aceptación, es posible solucionar de modo consciente aquello que esté entre manos. Es muy diferente a la inacción y desidia de la resignación, que conlleva al sufrimiento (Kabat-Zinn, 2012; Desbordes et al., 2015; Molina-García, 2018, 2022; Donald et al., 2019).

### 3.3. CONTEXTO EMPRESARIAL

La implementación de Mindfulness en las organizaciones se ejecuta a través de intervenciones basadas en la práctica meditativa atencional, donde su desarrollo se contextualiza a las necesidades y características de la organización que lo requiere. Dicha formación y práctica ocasiona un aumento del autoconocimiento, la autorregulación emocional o la adquisición de disposiciones más prosociales. Se ha sugerido que niveles más altos de atención plena pueden ser beneficiosos en el lugar de trabajo y se han introducido los primeros programas destinados a aumentar la conciencia plena en



entornos ocupacionales (Walach et al., 2007; Malinowski & Lim., 2015; Aikens et al., 2014; Cebolla et al., 2016; Donald et al., 2019; Goilan et al., 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reclaman una toma de conciencia, sobre la salud mental en los entornos laborales, debido a las altas tasas de estrés laboral y otras problemáticas psicosociales. La salud, el estado de bienestar o crecimiento personal y laboral son algunas de las recomendaciones de la OMS, que apoyan aquellas intervenciones dirigidas a la protección de la salud mental de las personas trabajadoras en las empresas. (OMS, 2022).

En la actualidad muchas organizaciones y empresas incorporan en su formación continua acciones formativas de atención plena. Las investigaciones transversales de mindfulness comprueban la eficacia de dicha práctica y afirman que favorece el manejo del estrés y promueve la resiliencia. Las organizaciones basándose en los buenos resultados obtenidos en otros ámbitos, llevan la formación y la práctica a sus contextos, mediante protocolos e intervenciones para la mejora del desarrollo diario del trabajo, buscando un sentido de flow y bienestar en los entornos laborales (Csíkszentmihályi, 1997, 2020; Reid, 2011; Zivnuska et al., 2016; Sainz-Martínez, 2017; Gruner & Csíkszentmihályi, 2017; Xie, 2021, Molina-García et al., 2022).

Hoy en día, unas de las bases que sustentan su implementación en las empresas es que con su metodología y conocimientos facilitan la gestión emocional y la sensación de bienestar con los entornos circundantes, lo que la hace propicia en las organizaciones. (Baer et al., 2006; The Mindfulness Initiative, 2018; Karlin, 2018; Eby et al., 2019).

Dicha gestión emocional origina un papel fundamental en la vida personal y consecuentemente en la profesional. La gestión de las emociones puede provocar una diferencia entre una persona adaptada o no al entorno y a las relaciones. Conlleva una mejora en la inteligencia emocional (Goleman, 2015, 2018), lo que entraña contar con personal que alcanza un alto grado de bienestar o por el contrario con personal con alto grado de desadaptación. Por todo esto se asevera que mindfulness es un factor relevante para potenciar la salud y el bienestar psicológico en el lugar de trabajo (Killingsworth & Gilbert, 2010; Glomb et al., 2011; Molina-García, 2018; Villalba, 2019; Germer & Neff, 2019; Goilan et al., 2020; Lyddy, et al., 2021; Arias et al. 2022).



A continuación, se describe el impacto de mindfulness en el entorno empresarial pormenorizadamente, al ser el medio eje de la investigación. Para consolidar la fundamentación se expone como mindfulness se está estableciendo como una acción presente de la formación continua, y como puede acceder a ser parte de la cultura corporativa dentro de las organizaciones de cualquier índole.

#### 4. MINDFULNESS EN LAS ORGANIZACIONES

En este epígrafe se despliega el proceso de implementación de mindfulness en las organizaciones, describiendo su eficacia a nivel de la propia entidad y sobre todo de las personas que la conforman. Continuando con una disquisición sobre como la atención plena llega a los procesos de formación continua de las empresas, y cuáles son sus objetivos.

La actualidad socioeconómica fomenta contextos frenéticos, de cambios y exigencias conllevando a que la ciudadanía desee ansiosamente encontrar bienestar y equilibrio emocional (Karlin, 2018; Garrote-Caparrós et al., 2021). Ahora más que nunca, existe el deseo de tener una vida en la que prime la paz interior, la felicidad o la plenitud. En un mundo y un entorno laboral dominado por la competitividad, donde las exigencias de rapidez e inmediatez de las tecnologías o la multitarea conforman un caldo de cultivo, sobre las cifras cada vez más altas relativas al absentismo laboral derivado de enfermedades y trastornos asociados al síndrome de estar quemado, el acoso laboral, estrés, depresión o estados de ansiedad (Sainz-Martínez, 2017; The mindfulness initiative, 2018; Tuan, 2022). No obstante, alcanzar estas metas no es una tarea fácil cuando, las empresas desean mejorar su rendimiento y recursos económicos, quedando claro que la salud mental de los equipos de trabajo es necesaria. En el ámbito empresarial y de las organizaciones, las exigencias son cada vez más altas y demandan una mayor rentabilidad en el trabajo desarrollado. Estas exigencias afectan a la salud de las personas trabajadoras, no sólo a nivel físico sino también psicológico (Reb et al., 2015; Taylor & Robina, 2016; Sainz-Martínez, 2017; Lyddy et al., 2021). En consecuencia, se puede aseverar que la formación en atención plena en la empresa facilita la gestión emocional y la sensación de bienestar en dichos entornos (Baer et al., 2006; Germer, 2011; Karlin, 2018; Garrote-Caparrós et al., 2021).



Uno de los motivos por los que la atención plena se ha introducido en la formación continua de las organizaciones, son los resultados sobre la eficacia de su práctica, en concreto sobre el desarrollo de actitudes que generan mejores relaciones inter e intrapersonales, siendo uno de los motivos por el que se generan más conflictos y estrés en el ámbito empresarial. Lo que supone que las relaciones interpersonales difíciles que tienen lugar en los contextos de trabajo contribuyen a un empeoramiento de la salud física y mental. Los problemas que se pueden iniciar en por una incorrecta comunicación, dificultan la gestión de emociones, aumenta el estrés o el burnout. Ello podría justificar la implementación de programas de mindfulness en las empresas, basándose en cuatro beneficios que puede causar su práctica: gestionar el estrés, mejorar el desarrollo de trabajadores con alto potencial, favorecer el *engagement* (compromiso laboral) reducir el burnout y ayudar a los empleados a afrontar el cambio organizacional (Leroy et al., 2013; Hyland et al., 2015; Ballesteros-Herencia, 2018; Gunasekara & Zheng, 2018; Liu et al., 2020; Pattnaik & Jena, 2021). A su vez, como señalan De Liu et al. (2020), en relación con el entrenamiento en la atención plena de la persona de forma individual tiene una influencia positiva en el compromiso laboral y el nivel de resiliencia juega un papel mediador. La atención plena en equipo modera positivamente la relación entre la atención plena individual y el compromiso con el trabajo. Esta conclusión fomenta la relación entre la atención plena y la teoría del compromiso laboral (Liu et al., 2020; Xie, 2021).

Cierto es que el deseo de mejorar la salud física y mental de las personas trabajadoras, no son nuevas dentro de la cultura empresarial. Desde los años 90, del pasado siglo, existe un movimiento denominado de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), que fomenta unas estructuras organizativas que persiguen, entre otras cuestiones, mejorar el bienestar de las personas en sus puestos de trabajo. Este movimiento promueve un cambio de rol para las empresas y organizaciones, trascendiendo la creación de empleo y de riqueza para pasar a generando actitudes y procedimientos más éticos, sostenibles y respetuosos con la sociedad y el medioambiente. Promueve una forma de dirección de las empresas basada en la búsqueda de la salud mental y emocional. Se consigue a través de la gestión de los impactos que su actividad genera sobre sus clientes, personas empleadas, accionistas, comunidades locales, medioambiente y sobre la sociedad en general. Se afirma, que este movimiento del ámbito empresarial asimismo está contribuyendo a desarrollar un ánimo de búsqueda del bienestar físico, psicológico y social desde los recursos humanos (Aikens et al., 2014; Hyland et al., 2015; Hervás et al., 2016; García del Junco et al., 2018).



Para paliar estas situaciones, las empresas y entidades, a través de movimientos sociales como el RSC (Responsabilidad Social Corporativa) y del cumplimiento de Leyes de Prevención de Riesgos Laborales, introducen la atención a la prevención de los riesgos psicosociales en sus estructuras organizativas. Y es aquí donde la formación continua, dentro de la estructura empresarial, encuentra en la atención consciente un recurso de eficacia demostrada, ante situaciones como las antes mencionadas.

Por otra parte, cabe mencionar la evidencia sobre la eficacia de intervenciones las basadas en mindfulness (MBI) en todo tipo de contextos con eficacia demostrada en las organizaciones (Barret & O'Connell, 2001; De la Cuesta, 2004; Glomb et al., 2011; Sainz Martínez, 2017; Cebolla et al., 2017; Karlin, 2018; Pattnaik, & Jena, 2021). Ello permite confirmar que las empresas que desarrollan acciones de formación continua en atención plena mejoran el rendimiento de las personas empleadas, así como su salud laboral, satisfacción y bienestar. Cuando se cumple una meta, se genera satisfacción lo que supone un sentimiento de bienestar (Valderrama, 2010; Good et al., 2016; Ngo et al., 2020; Lyddy, et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2022).

En la misma línea argumental, el estudio llevado a cabo por el equipo de investigación de Ryan et al. (2021), confirma que existe una conexión entre la atención plena y la motivación, confiriendo una gama de beneficios intra e interindividuales, tales como el bienestar y la prosocialidad, aplicables en áreas como la psicoterapia y los negocios. Tras esto es posible constatar que, a nivel, empresarial la formación continua de mindfulness fomenta factores internos en la mejora y ganancia respecto a la eficacia que puede desarrollar una persona en su puesto laboral que incrementa su rendimiento y estimula su iniciativa y motivación (García del Junco et al., 2018; Donald et al., 2019; Ryan et al., 2021).

En los apartados siguientes se presentan los contextos organizacionales donde actualmente se desarrollan MBI. Seguidamente, se describen motivos por los que mindfulness puede coadyuvar en la prevención de riesgos laborales respecto al burnout, estrés, etc. En consonancia con este apartado, se describe la importancia que la salud laboral ostenta en las empresas y como la formación de mindfulness puede ayudar a mejorarla. Por último, se detallan los procesos de implantación de mindfulness y cómo desde la formación continua, la atención plena puede vincularse con la mejora de las relaciones en el lugar de trabajo, la resiliencia, y desempeño de nuevas tareas con mayor aceptación y creatividad.



#### 4.1. ENTIDADES DESARROLLAN MINDFULNESS EN SU FORMACIÓN

Son muchas las acciones de mindfulness que se vienen desarrollando en el seno de grandes empresas e instituciones a fin de mejorar la salud y bienestar de las personas que trabajan en ellas. Algunas de ellas como el Parlamento británico, el Congreso de EE. UU. o la Universidad de Harvard han convertido la formación en Mindfulness en un recurso formativo en tiempo y espacio. A continuación, se revisarán las diferentes implementaciones que mindfulness ha tenido en diferentes organizaciones.

En una primera instancia, cabe resaltar un dato relevante acontecido en 2015, cuando el MAPPG (Grupo Parlamentario Británico Multipartido) quedó impresionado por los estudios y artículos científicos sobre mindfulness. Comienza una campaña de consulta para considerar la relevancia potencial que puede ofrecer la formación y práctica de mindfulness, en los grandes desafíos que los partidos políticos debían afrontar en el gobierno. En octubre de ese año, se presenta el documento *UK, MINDFUL NATION (Reino Unido, Nación Atenta)* realizado por MAPPG, con la iniciativa de Layard y Ruane. Como consecuencia, diseñaron para el partido, una MBI (intervención basada en el mindfulness) basada en la atención plena para el personal político del Parlamento. A dicho curso asistieron 115 parlamentarios y 80 miembros de su personal. Este hecho, de implementar la práctica de la atención plena en organizaciones, provoca un antes y un después en la historia de mindfulness en las sociedades occidentales (Greiser & Martini., 2018).

Un año después, en 2016 el estudio dirigido por Christopher Lyddy & Darren Good, analizaron 4.000 artículos científicos, sobre el mindfulness en la empresa. Entre sus conclusiones indicaron que mindfulness mejoraba tres cualidades atencionales y emocionales como: la estabilidad, control y eficiencia. Los resultados no solo apuntan a la mejoría a nivel personal en estos aspectos, sino que las relaciones interpersonales y grupales se impregnaban de tales actitudes. De esos mismos estudios analizados se concluían que mindfulness puede mejorar y fortalecer las relaciones personales impregnándolas de mayor empatía y compasión. Todo esto confirmaría que la formación y capacitación de la práctica de mindfulness optimiza los procesos intra e interpersonales relacionados con el liderazgo y el trabajo en equipo (Good et al., 2017; Lyddy et al., 2021).



Así mismo, en ese mismo año 2016, *The Adecco Group* (Recursos Humanos) publicaba un estudio que afirmaba que el 65% de las personas empleadas que habían sido entrenados en mindfulness tenían mayor sensación de calma y relajación en su lugar de trabajo. Además, se registraba una reducción del 78% en los días de baja por ansiedad, estrés o depresión en las empresas que llevaban a cabo esta práctica y un aumento de la productividad en torno al 20%.

De hecho, muchas empresas sobresalientes han introducido ya la meditación y otras técnicas de mindfulness (atención plena) como una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de su personal. De hecho, en 2016 de las 102 compañías certificadas como *Top Employers*, 65 de ellas cuentan con iniciativas de formación continua formación en mindfulness, espacios de silencio para la meditación o la práctica de la alimentación consciente. Desde dicho estudio Adecco (2018) obtuvo datos y el 80% de las organizaciones consultadas sobre mindfulness se planteaba introducir formación al respecto en los próximos años. En mayo de 2018 se publica la noticia donde se afirmaba que practicar esta nueva técnica formativa podía incrementar en un 20% la productividad de las personas trabajadoras. En agosto de 2020, el *Adecco Group Institute* publicada la variedad de beneficios que un taller mindfulness produce en el lugar de trabajo, como mejorar bienestar y resiliencia del personal, la productividad, el liderazgo, las relaciones interpersonales, creatividad e innovación, desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, entre otras cuestiones (Adecco, 2016, 2018, 2020).

La empresa estadounidense *Fidelity Investments*, especializada en gestión de activos y fondos de pensiones, con gran poder en la Bolsa española, cuenta con la estrategia de anticiparse al mercado para crear un valor estable. En el año 2016, presentaba en un informe que el 22% de las empresas en EE. UU. ofertaban programas de formación a sus empleados en Mindfulness. En 2018 esta cifra aumentó 36% de las empresas. En la actualidad, se estima que el 52% de las empresas en EE. UU. han ofrecido formación en Mindfulness a su personal (Kay & Skarlicki, 2020). Así vez, son abundantes los estudios que avalan los grandes beneficios que ofrece mindfulness en el ámbito laboral, tanto en los procesos comunicativos verticales y horizontales, para que sean más fluidos y empáticos, así como en las propias interrelaciones que inciden en un mejor ambiente de trabajo y una mayor sensación de bienestar y felicidad.



A tenor de lo expuesto, la práctica del mindfulness en las empresas favorece la productividad de las personas trabajadoras. Además, no solo coadyuva en la resolución de conflicto, sino que ponencia otras aptitudes y actitudes en las personas empleadas. La concentración, la atención y la memoria se ven aumentadas con la práctica de mindfulness. Todas estas capacidades favorecen la toma de decisiones segura y un sentimiento de mayor productividad y eficacia (Gallardo & García-Campayo, 2022).

De igual modo, el programa de *Top Employers Institute*, certifica a las organizaciones basándose en su participación y en los resultados de la *HR Best Practices Survey*. Este análisis engloba seis dominios que cubren todos los aspectos de los recursos humanos, divididos en 20 temas diferentes, tales como estrategia de personas, entorno de trabajo, adquisición de talento, aprendizaje, bienestar y diversidad e inclusión, entre otros muchos (Top Employers España, 2022). El 31 de enero de 2019 se hacía eco la noticia de que el 64% de las 102 compañías certificadas como *Top Employers España* contaban con iniciativas en la materia como talleres de formación en mindfulness, espacios de silencio para la meditación o la práctica de la alimentación consciente. En España, se estimaba que solo el 5% de las personas empleadas hasta esa fecha, habían tenido acceso a formación en Mindfulness, pero algunas grandes corporaciones ya la implementaban.

Así mismo, el 25 de enero de 2021 publicaban que las 103 compañías *Top Employers España* han sabido adaptarse al entorno de transformación e incertidumbre acelerado por la pandemia. Entre las principales prioridades y buenas prácticas con las que las compañías certificadas afrontaron el 2021, se describen los programas para el bienestar de las personas empleadas, estando en auge, iniciativas relacionadas con el *mindfulness*, la desconexión de los empleados, el deporte, la dieta saludable o la gestión del estrés. (Top Employers España, 2022).

Por último, en enero de 2022 se corroboran los resultados positivos en el ranking empresas españolas que ofrecen en su formación continua mindfulness. En el caso de la empresa *Allianz* pone en relevancia la necesidad del bienestar y de la dimensión psicológica de la salud y del mismo modo la mejora de vida en los puestos de trabajo. Por su parte la empresa *Generali*, con presencia en el top 5, está entre las mejores compañías para trabajar de España y cabe resaltar su constancia y apoyo en el desarrollo de iniciativas relacionadas con el bienestar a través del mindfulness, atención psicológica o fisioterapia



online. Estas y otras empresas españolas confluyen en estar en la cumbre del ranking de *Top Employers España* y por tener entre sus políticas organizacionales el objetivo de mejorar el bienestar de su personal a nivel laboral y personal (*Top Employers España*, 2022).

Respondiendo a todo lo expuesto en el actual apartado, la Diputación Provincial de Sevilla introdujo la formación en mindfulness en 2018, prolongando su formación durante cuatro años (2018-2021). En el epígrafe que prosigue se presentan las características de la organización de la formación continua la Diputación Provincial de Sevilla, y el establecimiento del mindfulness en sus planes formativos.

#### 4.2. MINDFULNESS Y LA PREVENCIÓN DE RIESGOS PSICOSOCIALES EN LA EMPRESA

Los riesgos psicosociales son condiciones presentes en una situación laboral relacionadas con la organización, el contenido del trabajo, la realización de la tarea y su entorno social, que pueden causar conflictos psicosociales en el desarrollo del trabajo y la salud de la persona. Los riesgos más reconocidos son: el estrés, síndrome de estar quemado, la violencia, el acoso y la mala gestión del trabajo. Teniendo consecuencias tanto en la organización empresarial (absentismo, bajas voluntarias, baja productividad, etc.) como sobre las personas trabajadoras mediante daños a la salud (Máynez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Taylor & Robina, 2016; Stahl & Golstein, 2019; Kay et al., 2020; Luna-Bernal, 2021; Lyddy et al., 2021). Estos daños son el fruto de la exposición continuada a factores de riesgo y a la producción de riesgos psicosociales que de ellos se derivan. Las consecuencias de estos riesgos pueden ser de carácter físico, psíquico o conductual (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021; Garrote-Caparros et al. 2021).

Hoy en día existe una corriente de búsqueda de una mayor salud emocional y psicosocial en el contexto organizacional y empresarial, del cultivo de la atención plena a través de la práctica de mindfulness, para ofrecer una herramienta a las personas trabajadoras en tres dimensiones (Navarro-García, 2008; Good et al., 2016; Lyddy et al., 2021) (Figura 21):

- La dimensión cognitiva. Cuando se practica mindfulness se desarrollan capacidades como la atención, la concentración, la memoria ejecutiva, o también repercute en el estimulando de la motivación y del esfuerzo intelectual. Se corresponden con cambios en la función cerebral.



- La dimensión psicósomática. A través de numerosos estudios confirma el efecto positivo que tiene sobre el bienestar y la salud sobre todo en la gestión emocional y consecuentemente en la prevención del estrés. Se interiorizan como una transformación en las respuestas que se dan a las situaciones de estrés y la mejora del sistema inmunitario.
- La dimensión emocional. Esta repercute notablemente en los procesos de la gestión emocional y es sabido el efecto que las emociones tienen en los procesos interpersonales en el entorno laboral. Obtiene modificaciones en la experiencia mental, respecto al equilibrio emocional.



Figura 21. Mindfulness en la dimensión cognitiva, psicósomática y emocional (Navarro-García, 2008; Good et al., 2016; Lyddy et al., 2021). Elaboración propia.

Existe una toma de conciencia, sobre como el estrés laboral y otras problemáticas psicosociales pueden originar costes secundarios que son evitables, que sin ser nueva ahora tiene una mayor relevancia (Barret & O'Connell, 2001; Bowen et al., 2009; 2010; Witkiewitz & Bowen, 2010; Bowen & Kurz, 2012; Witkiewitz et al., 2013; Sancho et al., 2018; Lyddy et al., 2021; Walters, 2021). De igual forma, el impulso y el apoyo empresarial



de una formación sobre este ámbito interdisciplinar y la configuración adecuada de los puestos de trabajo constituyen una ventaja que, a su vez, repercute que los riesgos laborales atiendan a las cuestiones psicosociales con mayor detenimiento. Así mismo, en la medicina preventiva toma peso sobre la influencia que tiene el estrés o la ansiedad en los entornos laborales respecto a la promoción de la salud. (Navarro-García, 2008; Glomb et al., 2011; Sainz-Martínez, 2017; Mulligan, 2018; Larrubia-Ansón, 2019; Pattnaik, & Jena, 2021). En tal sentido, la modificación de la ley hace hincapié en la prevención de riesgos psicosociales (Ministerio de Trabajo y Economía Social 2021, Criterio técnico 104/2021) donde se establece la obligación a los empleadores a proteger a las personas trabajadoras contra los riesgos psicosociales teniéndose en cuenta debidamente en los procesos de evaluación de riesgos. De hecho, se evidencia la necesidad de definir la prevención de riesgos psicosociales, como la acción de atención sobre aquellos factores referentes a la organización del trabajo, contextos e interrelaciones, que pueden causar daño psicológico y físico. Ello origina considerar variables como las tareas realizadas, como se organizan y las relaciones interpersonales y los ambientes en las que se desarrollan. Es un aspecto que afecta a la salud de las personas trabajadoras, que desarrollan su función laboral en situaciones psicosociales inadecuadas.

Entre los riesgos psicosociales presentes entre las personas trabajadoras, cabe indicar las alteraciones fisiológicas (enfermedades cardiovasculares, gastrointestinales, afecciones cutáneas) psicológicas (alteración de conducta de las capacidades cognitivas) emocionales (desmotivación, negatividad, tristeza) pudiendo estar influenciados por estrés, trastornos de ansiedad e incluso depresión. Y la evaluación de riesgos psicosociales, no se realizaba directamente (Ministerio de Trabajo y Economía Social 2021, Criterio técnico 104/2021). Para ello ha sido necesario que la Inspección de Trabajo y Seguridad Social (ITSS) publicase el 14 de abril del 2021, el Criterio técnico 104/2021, donde se precisan una serie de actuaciones psicosociales de la ITSS. Su finalidad es la de impulsar la evaluación de riesgos específica de factores psicosociales en las organizaciones, de manera que se identifiquen estas “causas raíz” y se implanten medidas de prevención antes que de protección (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021).

Por todo ello, la Inspección amplía la normativa que regula el control del riesgo de estrés, ansiedad o malestar psicológico de las personas empleadas, según un nuevo criterio mucho más específico. Da pautas a la inspección de riesgos laborales para conocer que se debe



exigir. Se puede decir que su objetivo es identificar, mejor y más claramente, los factores de riesgo psicosociales y la producción que de estos se derivan (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021).

Ultimando, el hecho de que se considere la evaluación de riesgos psicosociales desde un análisis transversal da mayor amplitud a la función preventiva, pues los riesgos laborales se producen de forma interdependiente unos de otros. Cuando se analizan las estadísticas de los accidentes en cualquier rama de la prevención, una de las causas principales de los problemas tanto en la organización del trabajo o en el hecho de cometer errores humanos, se vincula con situaciones de fatiga, estrés, acoso o violencia, una mala comunicación, falta de empatía o inadecuado reparto de tareas, así como el exceso o falta de supervisión (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021).

#### **4.2.1. Mindfulness y la reducción del estrés laboral**

El estrés laboral es uno de los mayores males en el desarrollo organizativo. Es un mal endémico descrito en las sociedades occidentales, causando el mayor número de bajas laborales, causando cuadros de estrés y ansiedad. Es, consiguientemente, una de las principales consecuencias de la exposición a riesgos psicosociales, suponiendo casi la mitad del absentismo laboral y reclamaciones de prestaciones por incapacidad se deben a enfermedades mentales (Pattnaik & Jena, 2021; Yang & Jo, 2022).

La Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA) atendiendo al Marco estratégico de la UE en materia de salud y seguridad en el trabajo (2014-2020), estimaba que entre 2020 y 2022 más del 50% del absentismo laboral se deberá al estrés y sus consecuencias psicológicas.

Este dato se ha convertido en una realidad, si se suman todos los desequilibrios emocionales que ha supuesto la pandemia del del virus SARS-CoV-2 y sus variantes. Sólo basta con hacer una introspección para comprobar los altos niveles de estrés provocados durante la pandemia. Por ello se extiende a casi todas las esferas profesionales índices de estrés, lo que afecta emocionalmente de manera más evidente a las profesiones por la gran carga de trabajo, la exposición al virus o bien por el detrimento económico que han conllevado (European Commission, 2021). En respuesta son cada vez más las empresas y organizaciones las que se suman a la visión responsable de ofrecer a su personal recursos



como mindfulness, para aminorar el estrés que se presenta como una de las causas que más absentismo laboral provoca a nivel mundial (Instituto Andaluz de la Administración Pública, 2018; Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, 2019; Yalçın et al., 2022).

El estrés laboral siempre ha estado presente, sin embargo, está incrementando su intensidad e incidencia debido a las nuevas formas de la organización del trabajo y de las relaciones sociolaborales. La multitarea, las expectativas del tiempo-tarea, las relaciones interrelacionales, entre otras cuestiones organizativas y personales, hacen que según datos de *Eurostat* (Oficina Europea de Estadística) el estrés es el segundo problema de salud más frecuente entre los trabajadores tras los trastornos musculoesqueléticos. Por ello también está aumentando la sensibilización, a nivel internacional, sobre la necesidad de actuar frente al estrés en el trabajo (Eby et al., 2019; Tuan, 2022; Eurostat Statistics Explained, 2022).

Por otra parte, existen profesionales que, por sus características, requieren de una formación con nuevos formatos y contenidos en los procesos formativos quedan sujetos a enfrentar grandes desafíos y estados de estrés (Zabalza, 2013). En tal sentido, reducir el estrés de las personas trabajadoras es clave para la reducción de accidentes y enfermedades laborales y conseguir un mejor ambiente de trabajo. El modo en el que afecta el estrés agudo o crónico a las empresas provoca el 25% de personal que tiende a generar ansiedad y, posteriormente, depresión. El estrés mantenido o crónico, es causa de otras enfermedades psicosomáticas como hipertensión arterial y algunas formas de cáncer o fibromialgia (Johnson et al. 2020, Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021).

Las personas empleadas que presentan alto grado de estrés están sujetas a mayores riesgos para la salud o mayores costos y pérdidas de producción, que aquellas con niveles normales de estrés. Para abordar este problema, los programas de manejo del estrés, en el lugar de trabajo, deben poder involucrar a las personas y obtener datos sobre el estrés, índices de salud, de productividad laboral y de costos de atención médica. Concretamente, sufrir estrés se presenta como una de las mayores afecciones médicas entre las personas trabajadoras. Lo que parece repetirse en los estados de estrés laboral, es que se produce por un exceso de presión en el entorno de trabajo, generando un desequilibrio entre la exigencia laboral (y muchas veces propia), sumado a la insuficiencia de recursos disponibles



para cumplirla eficientemente. Además, dicho estrés tiene efectos sobre la salud física y mental, así como del modo en que se realiza el trabajo y, consiguientemente, sobre el rendimiento, el absentismo o la productividad. Por lo que se trata como un problema colectivo y no individual que puede afectar a todos los trabajadores, de todas las categorías y profesiones (Wolever et al., 2012; Malinowski & Lim, 2015; Walter et al., 2021).

De hecho, cuando las empresas toman la opción de incorporar mindfulness en su formación continua, buscan aumentar el bienestar mental de las personas empleadas. Consecuencia directa de la reducción del estrés, lo que coadyuva a tomar mejores decisiones, gestionar y regular mejor las emociones, y de mantener unas relaciones interpersonales sanas (Máñez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Malinowski & Lim 2015; Hilton et al., 2019; Liu et al., 2020; Yang & Jo, 2022). De hecho, en consonancia con diversos autores (Van Gordon et al., 2013; Aikens et al., 2014; Bowers, 2018; Karlin, 2018; Johnson et al. 2020; Kay & Skarlicki, 2020), las prácticas relacionadas con la atención plena se utilizan actualmente en el lugar de trabajo como un método prometedor y práctico para manejar el estrés y el agotamiento relacionados con el trabajo y para mejorar, en general, la salud mental de las personas empleadas.

En síntesis, el propósito de estas acciones prosociales es la de aliviar el estrés y la ansiedad entre las personas empleadas lo que disminuye las bajas laborales, aumenta la capacidad de atención, concentración y mejora las relaciones, así como la satisfacción asociada al puesto de trabajo y consiguientemente la productividad en la empresa. Uno de los estudios realizados sobre la incidencia de un programa de meditación sobre la percepción del estrés, obtenía una reducción significativa de esa variable, concluyendo que la práctica de estos programas dota a las personas de una serie de recursos que les permiten afrontar de forma eficaz las diferentes situaciones de estrés. Este aspecto ocasiona una mejora de sus emociones y del ajuste psicológico (Larrubia-Ansón, 2019; Johnson et al., 2020; Malter et al., 2021).

#### **4.2.2.1. Crecimiento personal y profesional a nivel emocional**

El crecimiento personal y profesional tienen su núcleo en el equilibrio emocional. La práctica de Mindfulness favorece la integración de actitudes que coadyuvan en la gestión de emociones. Como se ha fundamentado anteriormente. Lo que hace afirmar que la práctica de mindfulness desarrolla la habilidad para gestionar las emociones, un sustento



básico para el empoderamiento personal y profesional. Mindfulness puede entenderse como un proceso de retroalimentación entre el estado emocional y las competencias que se pueden desarrollar (Goleman, 2005, 2015). Lo que se pretende en esta confluencia es mejorar la capacidad para identificar y manejar las propias emociones propias y las de otras personas, además de incorporar la conciencia emocional, la aplicación y el manejo emocionales. Estos elementos son esenciales para comprender la importancia de la gestión emocional en los procesos de empoderamiento (Steyn, 2013; Garrote-Caparros et al. 2021).

En tiempos de pandemia cada profesional sanitario ha tenido que enfrentar grandes desafíos. Lo que ha conllevado a un desgaste mental y corporal que le has llevado en muchos casos a situaciones límites (Tuan, 2022). Ello ha contribuido a que profesionales de la salud requieran de estrategias emocionales para enfrentarse a posibles realidades tan adversas con el virus COVID-19. El hecho de introducir mindfulness como un nuevo formato y contenido en sus procesos formativos, orientados a la introspección, a la gestión de emociones como el estrés o los patrones de intra e interrelación, favorecen y fluidifican los entornos laborales (Zabalza, 2013; Xie, 2021; Yalçın et al., 2022). En consecuencia, necesitan de recursos que les ofrezcan la posibilidad de desplegar competencias personales y profesionales, como la resiliencia, la empatía o la escucha activa que hace optimizar la percepción personal y profesional, acrecentando la sensación de empoderamiento y de propósito vital.

Ambos procesos, el empoderamiento y la búsqueda de propósito de vida, se asientan sobre actitudes como la atención plena o la aceptación de la realidad, a modificar las reacciones inmediatas hacía respuestas pausadas, desde la perspectiva que ofrece parar y respirar. Estas cuestiones favorecen la oportunidad y la confianza para actuar de un modo más fluido y profesional. (Glomb et al., 2011; Klatt et al., 2015; Sessa, 2019; Mihić et al., 2020; Langer et al., 2020; López-Martínez, 2021; Yang & Jo, 2022).

En los siguientes párrafos, atendiendo a que el núcleo de esta investigación es la evaluación de la eficacia de una intervención basada en el mindfulness implementada en una empresa pública andaluza (Diputación Provincial de Sevilla), se dirige el proceso deductivo hacia la especificidad de cómo interviene mindfulness en la salud laboral en este contexto.



#### **4.2.2. Salud laboral y mindfulness en la Empresa pública andaluza**

En 1995 se aprobó la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, que establece, tanto a las empresas privadas como a las administraciones públicas, la responsabilidad de asegurar que las personas trabajadoras cuenten con protección frente a los riesgos psicosociales (Ley 31/1995, de 8 de noviembre). En el ámbito andaluz se publica el Acuerdo de 19 de julio de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan General de la Inspección General de Servicios para el año 2016. En dicho documento se describen los factores de riesgos psicosociales y su posible repercusión en los entornos de trabajo (Plan General de la Inspección General de Servicios, Acuerdo de 19 de julio de 2016, BOJA).

Respondiendo a ello, se constituía un motivo más que justificado para realizar un estudio para conocer la incidencia de este asunto en la administración pública, a fin de ofrecer un análisis de la situación, y elaborar un protocolo de actuación que permitiera unificar actuaciones de respuesta. Dicho trabajo se pone en marcha a partir de una iniciativa autonómica (2015-2016) de incluir Mindfulness en la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio en colaboración con el Centro de Prevención de Riesgos Laborales de Sevilla, para la realización de evaluaciones psicosociales al personal de dicha Consejería. Entre los resultados obtenidos tras las evaluaciones de riesgos psicosociales entre el personal se incluían carga mental y emocional, conflictos de roles despersonalización o desmotivación. Los resultados mostraron que el 60% del personal se encontraba en riesgo psicosocial, y de este porcentaje el 20% con posibles repercusiones en la salud. Estos resultados fueron extrapolados a las diferentes consejerías por la similitud entre las tareas realizadas entre las diferentes administraciones. Algunas de las medidas preventivas propuestas, ante tales resultados, fueron fomentar la comunicación, la participación, la autonomía o las relaciones interpersonales (Instituto Andaluz de la Administración Pública, 2018; Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, 2019). Sin embargo, el seguimiento manifestaba que no se solían poner en práctica tales medidas, por eso en 2016 se introduce una experiencia para la reducción del estrés mediante la aplicación de ejercicios de mindfulness. La práctica se desarrolló en dos fases, primero se llegaron a cabo talleres informativos sobre la práctica mindfulness. Después bajo autorización del centro, se realizó una práctica de 10 a 15 minutos en una sala apartada y al final de la semana se dedicaba un tiempo para compartir las experiencias personales e



ir adecuando los ejercicios a las necesidades detectadas. Los talleres y prácticas diarias eran voluntarias. A raíz de la difusión informal de esta experiencia otros centros de trabajo en otras consejerías y agencias públicas iniciaron sus prácticas de mindfulness y sus formaciones.

En tal sentido, a fin de informar y compartir las actuaciones realizadas, la Junta de Andalucía publica en diciembre de 2018, la *Guía de Implementación de la práctica de Mindfulness en centros de la Junta de Andalucía*, cuyo objetivo es constituir un punto de partida para la implementación de la atención plena o mindfulness en los centros de trabajo de la junta de Andalucía, como promoción de la salud laboral. Su objetivo es promover e implantar la práctica de mindfulness en los puestos de trabajo como método de bienestar y salud laboral (Instituto Andaluz de la Administración Pública, 2018). Al año siguiente (2019), se publica también desde el Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, el *Proyecto de Bienestar Laboral Sostenible*, manteniendo vigente la influencia positiva del mindfulness en la salud laboral.

En última instancia, los estudios realizados describen que los factores que derivan en riesgos psicosociales son: la falta de motivación, pesimismo, tensión entre el personal, desgaste profesional, ansiedad, deseo de absentismo, competencia y competitividad excesiva, aislamiento social, rumores, mala comunicación, críticas, mal reparto de actividades, jerarquía invalida, etc. (Reb et al., 2015; Instituto Andaluz de la Administración Pública, 2018; Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, 2019). Lo que causa situaciones que producen falta de eficacia y eficiencia en las funciones administrativas de respuesta a la ciudadanía. (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021; Criterio Técnico OE ITSS 104/2021).

### 4.3. CÓMO SE IMPLEMENTA EL MINDFULNESS EN LAS ORGANIZACIONES

La implementación de mindfulness en las organizaciones es una cuestión que se lleva a cabo con facilidad y sencillez, a través de un programa dentro de su plan de formación continua anual (Eby et al., 2019; Ngo et al., 2020). A su vez, puede establecerse como norma rutinaria el diseño contextualizado de programas de intervención basado en el mindfulness (MBI), desarrollarlo de modo grupal, con actividades que suelen realizarse de modo presencial, pero podrían realizarse a través de plataformas digitales, siguiendo lo establecido por los protocolos oficiales (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018). Sin



embargo, la integración de la atención plena en las empresas puede ser un desafío, pues se encuentran en ocasiones con escepticismos, siendo difícil luchar con formas de trabajo arraigadas. Incluso entre quienes muestran interés por probar la atención plena, resulta difícil conseguir crear constancia de práctica, tras la formación. Para desarrollar el poder de la conciencia plena hay que adoptar un enfoque holístico a la agilidad corporativa, que requiere afrontar incertidumbre.

De hecho, para desarrollar el poder de la conciencia plena hay que adoptar un enfoque holístico a la agilidad corporativa, que requiere afrontar incertidumbre. Para apoyar sus esfuerzos de agilidad, muchas empresas han aplicado soluciones como prácticas online y reuniones para discutir avances y obstáculos. Sin embargo, la mayoría de las empresas aún no han creado un entorno que realmente suponga agilizar la práctica en las empresas (Lawrie et al., 2018; Pattnaik & Jena, 2021). No obstante, implementar una acción formativa en una empresa conlleva poco esfuerzo a nivel organizativo (Eby et al., 2019; Ngo et al., 2020).

La estructura y diseño de los elementos didácticos (objetivos, contenidos, metodología desarrollo, temporalización, recursos) de la MBI en cuestión, se apoya en una serie de elementos nucleares que se establecido han establecido como norma. Por ejemplo, es necesario que su diseño se contextualice a las necesidades y características de la entidad. Esto implica además que los programas de intervención basado en el mindfulness (MBI), desarrollarlo de modo grupal, con actividades dinámicas y vivenciales, por último, mantener una continuidad o secuencialidad, cómo es el caso de la MBI: Mindfulness cultivando la atención consciente. Es preferible que se realicen de modo presencial, pero podrían realizarse a través de plataformas y aplicaciones de reuniones síncronas donde la persona formadora junto con el alumnado desarrolle al menos 8 horas síncronas, sobre un curso con 28 horas totales, siguiendo lo establecido por los protocolos oficiales. (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparros et al., 2021)

Por consiguiente, la formación en atención plena debe responder a las características de la empresa, su cultura, estructura comunicativa y las interrelaciones que se establecen en ella. Habitualmente la base de la formación en empresas responde a la mejora de la atención en la era de las distracciones y a la gestión de emociones entre la que despunta el estrés. Por lo cual en cualquier acción formativa que se desarrolle a nivel institucional, organizativo o empresarial, el principal objetivo suele ser que quienes participan puedan



desarrollar habilidades de atención plena, es decir, enfocar y mantener la atención en el momento presente con una actitud abierta y no enjuiciadora. (Sainz-Martínez, 2017; Greiser & Martini, 2018; Larrubia-Ansón, 2019; Lyddy et al., 2021). Consecuentemente al diseñar una MBI, se deben programar una serie de objetivos a alcanzar, como una mayor capacidad de adaptación al entorno y resiliencia ante las dificultades, mejorar la gestión de las emociones, aumentar la capacidad de aceptación y autocompasión, etc. Todo ello repercute a nivel inter e intrapersonal, mejorando el estado de bienestar. Aparte de fomentar las actitudes básicas de mindfulness debe conformar estrategias formativas iniciales teóricas que supongan una base de conocimientos a nivel cognoscitivo, procedimental y actitudinal sobre las bases teóricas y prácticas de mindfulness (Klatt et al., 2015; Rodríguez-Carvajal, et al., 2016; Hilton et al., 2019; Goilean et al., 2020; Liang et al., 2022). Pese a, la integración de la atención plena en las empresas puede ser un desafío, pues se encuentran en ocasiones con escepticismos, siendo difícil luchar con formas de trabajo arraigadas. Incluso entre quienes muestran interés por probar la atención plena, resulta difícil conseguir crear constancia de práctica, tras la formación. Para desarrollar el poder de la conciencia plena hay que adoptar un enfoque holístico a la agilidad corporativa, que requiere afrontar incertidumbre. Para apoyar sus esfuerzos de agilidad, muchas las empresas han aplicado soluciones como prácticas online y reuniones para discutir avances y obstáculos. Sin embargo, la mayoría de las organizaciones aún no han creado un entorno que realmente suponga agilizar la práctica de mindfulness en las empresas (Lawrie et al., 2018; Pattnaik & Jena, 2021).

Por otro lado, los problemas que se suelen encontrarlas empresas la hora de implementar la formación continua de mindfulness es la resistencia al cambio. Para evitar esa resistencia que produce la incertidumbre ante lo nuevo, a nivel organizativo, se debe comunicar y explicar los objetivos de la acción. Por otro lado, la sobrevaloración de la experiencia a veces juega en contra de la propia acción. (Zivnуска et al., 2016; Lawrie et al., 2018) Cuando se genera demasiadas expectativas sobre algo, en el momento que no se cumple alguno de los propósitos, se fomenta justo lo contrario, una mentalidad cerrada a los nuevos cambios. Para superar estos rechazos, el personal de todos los niveles de la organización debe abandonar el tradicional estilo de gestión lineal, cultivando la aceptación al cambio y la mente abierta (Goleman, 2015, 2018). Una acción formativa de Mindfulness facilita el paso a través de los cambios, fortaleciendo la capacidad de adaptación rápidamente a circunstancias cambiantes



y disminuyendo el periodo de asimilación a situaciones confusas para aprender experiencias nuevas (Greiser & Martini, 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparros et al., 2021).

A la hora de adoptar el mundo empresarial la perspectiva socioeducativa de la atención plena desde una visión holística puede orientarse a través de cuatro tipos de intervenciones (Figura 22).



Figura 22. Intervenciones de la atención plena en el mundo empresarial (Mulligan, 2018; Pattnaik & Jena, 2020; Kay et al., 2020). Elaboración propia.

Seguidamente, se describen las diferentes intervenciones de mindfulness con grandes aplicaciones en el mundo empresarial (Mulligan, 2018; Kay et al., 2020; Pattnaik & Jena, 2021) a través de:

- *Capacitación en liderazgo*: En el entrenamiento de liderazgo, el especialista en la gestión Peter F. Drucker et al. (2016), observó que los líderes necesitan de una percepción del momento presente entrenada y capacidad de análisis. Los cursos de liderazgo bien diseñados abordan esta necesidad mediante la combinación de mindfulness y prácticas de inteligencia emocional. Incluso el liderazgo personalizado comparte elementos comunes de la formación en mindfulness. Es por este motivo por lo que este autor apunta que en la formación de líderes debería integrar prácticas formales y prácticas informales de atención plena (Drucker et al., 2016).
- *Entrenamiento de meditación*: El entrenamiento de meditación en las organizaciones debe evaluar y ofrecer la oportunidad de formación para todo el personal. Muchas personas trabajadoras pueden estar dispuestas a probar la meditación, pero no saben por dónde empezar. Por ello, suele realizarse un primer curso formativo para responder a los aspectos generales de mindfulness, con prácticas básicas como la



respiración o la exploración corporal, para que posteriormente puedan continuar por su cuenta. Para reforzar sus cursos de formación en mindfulness, algunas organizaciones, incluidas Google, LinkedIn y Twitter: ofrecen meditaciones guiadas en horas de trabajo. Google asimismo ha establecido almuerzos y cuartos silenciosos, donde las personas trabajadoras pueden “parar” en medio de una intensa jornada laboral (Hilton et al., 2019; Kay et al., 2020; Bowers, 2021).

- *Micro prácticas.* Las micro prácticas de Mindfulness son necesarias, al igual que cualquier otro conocimiento que implique el aprendizaje de acciones concretas, la repetición de las actividades potencia su aprendizaje. Por lo que las personas empleadas que completan un programa de meditación deben continuar practicando, a través de micro prácticas, para realmente dominar la atención plena e integrarla en su vida cotidiana. Por lo que las organizaciones deben invertir en crear una cultura en la que la meditación se integre en el quehacer diario de una manera fluida y no intrusiva (Gilmartin et al., 2017; Greiser & Martini, 2018; Goilean et al., 2020; Shapiro & Weisbaum, 2020). Un buen ejemplo es la práctica STOP de Goldstein (2019), que a través de la experiencia vivencial aprenden a detenerse, tomar un respiro, observar (pensamientos, sentimientos y emociones), y responder, dejando de lado las reacciones impulsivas. Más allá de promover el dominio de mindfulness, sirve como un punto de partida fácil para escépticos, que a menudo experimentan sorprendentes beneficios después de algunas sesiones.
- *Coaching de Mindfulness:* Los principios del mindfulness también puede ayudar a los equipos a colaborar de manera más efectiva. Por ejemplo, si cada miembro del equipo domina la capacidad de escucha activa sin interrupción, promueven más libertad y un pensamiento más creativo (Goilean et al., 2020). Si la cultura de equipo acepta, valora y aprecia la crítica, esto ayuda a generar crecimiento, transparencia y franqueza. Kline (2015), propone que es importante que en el trabajo de grupo se realicen comentarios de agradecimiento ante comentarios críticos, asimilando la mejora que pueden producir las críticas siempre que se ofrezcan con tal intención.

En este punto, la acción de una persona con conocimientos en mindfulness, que organice y supervise esta formación es esencial para captar y aprovechar los beneficios de la atención plena en un equipo de trabajo. Por lo general, los equipos de trabajo ágiles cuentan con coaching diligentes, que pueden convertirse en coach de mindfulness también. Del mismo modo, los equipos ejecutivos pueden beneficiarse del entrenamiento de mindfulness para



una comunicación auténtica capaz y eficaz en el trabajo de equipo (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Kay et al., 2020; Lyddy et al., 2021).

Como conclusión, hay que apuntar que una vez que se introduce la práctica de mindfulness en instituciones y organizaciones, se ocasiona una transformación generalizada, apareciendo reacciones positivas tanto a nivel individual como a nivel organizacional. En los subapartados inmediatos se describen las necesidades que propician que la formación de mindfulness surja el seno de las organizaciones. Dichos objetivos son los que se derivan de su contribución en la reducción de los riesgos psicosociales como el estrés, la ansiedad, el burnout, problemas interpersonales, etc. Seguidamente se exponen (Goleman, 2015, 2018; Stahl & Golstein, 2019; Larrubia-Ansón, 2019; Kay et al., 2020; Bowers, 2021).

#### **4.3.1. Mindfulness en la formación continua empresarial**

Las organizaciones se encuentran inmersas en un entorno complejo y de cambio incesante que continuamente pone a prueba las competencias de sus profesionales. Una estrategia organizativa sólida hace necesaria la creación de un sistema de formación continua que permita una adaptación rápida y eficaz a las nuevas necesidades que la sociedad plantee (Glomb et al., 2011; Cebolla et al., 2017; González-Ortiz et al., 2017; Sainz-Martínez, 2017; Yang & Jo, 2022).

La formación continua es, por tanto, un elemento estratégico de capital importancia para las organizaciones. Con la puesta en marcha de acciones formativas de modo continuado y sistematizada, se pretende responder a las necesidades formativas del personal laboral, modificando o desarrollando sus competencias y comportamientos acorde a los planes estratégicos de la propia organización. Por lo que, la formación continua en la empresa, se considera una herramienta indispensable para el desarrollo y crecimiento de una organización, dando respuestas a las diferentes necesidades emergentes. Ocasiona ventajas tanto para las personas empleadoras como para las empleadas, ofreciendo oportunidades profesionales entre quienes participan, aumenta la cualificación profesional en el personal empleado, así como la competitividad y productividad en las organizaciones. Lo que ocasiona que diferentes investigaciones han correlacionado positivamente la atención plena con el compromiso laboral, con las relaciones positivas dentro de la organización y con el crecimiento organizacional (Dieckhoff, 2007; Glomb et al., 2011; Mulligan, 2018; Larrubia-Ansón, 2019).



En contextos organizacionales, la formación continua en mindfulness se correlaciona con la mejora de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, el aumento de resiliencia, del desempeño de nuevas tareas con mayor aceptación y creatividad, del compromiso con la tarea, de la memoria de trabajo, la regulación emocional y altos niveles de conciencia. (Chiesa et al., 2011; Glomb et al., 2011; Shonin & Van Gordon, 2015; Liang et al., 2022).

Por ende, dados los beneficios de mindfulness, son muchas las organizaciones y empresas que incorporan en sus procesos formativos intervenciones de mindfulness, basándose en los resultados obtenidos en otros ámbitos. Empresas como Apple, Google, Facebook, Procter & Gamble, Nike, IKEA, Ford, eBay, Twitter, Starbucks, Endesa, Repsol, Heineken, L’Oreal, Xerox, Sodexo, Mahou, San Miguel, Naturgy, Allianz Seguros, Cetelem o Altadis han incluido en su formación continua y practican la atención plena en su contexto. También se evidencia en el ámbito de la empresa pública, en organismos y consejerías de diferentes comunidades autónomas como Andalucía, Aragón, País Vasco o la Comunidad Valenciana entre otras (Sainz-Martínez 2017; The mindfulness initiative 2018; Larrubia-Ansón, 2019).

En tal sentido, la formación y práctica de mindfulness supone en las personas que participan de ella, el desarrollo de actitudes y procedimientos que, transferidas a la empresa, implican grandes beneficios, a medio y a largo plazo. (Goleman, 2015, 2018; Mulligan, 2018; Pattnaik, & Jena, 2021; Yang & Jo, 2022) Las actitudes adquiridas tras la formación en mindfulness supone para la empresa una promoción en cuanto a que:

- Atrae y retiene al talento.
- Acrecienta la implicación de las personas trabajadoras.
- Desarrolla el compromiso y el sentimiento de pertenencia.
- Mejora la satisfacción laboral de las personas trabajadoras.
- Aumenta el rendimiento laboral.
- Crea equipos de trabajo más comprometidos, creativos y productivos.
- Disminuye las enfermedades asociadas al trabajo.
- Genera un clima óptimo para la innovación.
- Mejora la comunicación y el clima laboral en la empresa.
- Reduce el absentismo y el “presentismo laboral” ficticio.



Siguiendo la misma línea argumental, cuando las personas trabajadoras son formadas en mindfulness, se generan cambios que promueven el crecimiento personal y laboral. (Glomb et al., 2011; Goleman, 2015, 2018; García-Campayo & Demarzo, 2018; Goilan et al., 2020; Yang & Jo, 2022) Concretamente este desarrollo de conocimientos y actitudes conllevan:

- El acceso a un mayor nivel de calma, estabilidad y resiliencia, ante situaciones de incertidumbre y cambio. Ello acaba generando una disminución del estrés laboral y un mejor manejo de situaciones estresantes.
- La ayuda a generar empatía y compasión, lo que mejora las relaciones intra e interpersonales y con ello los entornos se vuelven más amables.
- El aumento de la capacidad de memoria, concentración, liderazgo y la productividad.
- La disminución de enfermedades asociadas al trabajo (estrés, ansiedad, depresión, síndrome de estar quemado, etc.).
- La ampliación de procesos vertebradores de la inteligencia emocional. Despliega la flexibilidad cognitiva abordando soluciones creativas y adaptativas.
- El desarrollo de la escucha activa lo que mejora las relaciones, aumentando la capacidad de comprensión.
- La priorización de elementos, poniendo el foco en lo importante en la toma de decisiones.
- La regulación de las emociones, favoreciendo el autocontrol y la disminución de la reactividad y de la impulsividad.

Por otra parte, en las organizaciones se hace necesario un seguimiento de los aprendizajes de mindfulness, por ello una vez que incluyen la práctica de mindfulness a sus contextos, mediante protocolos e intervenciones, deben conseguir que exista una transferencia de los conocimientos adquiridos a fin de mejorar la salud laboral, y bienestar en los entornos laborales. Lo que implica que la organización se implique en ofrecer espacios, tiempos y personas que guíen esas prácticas (Pattnaik, & Jena, 2020; Bowers, 2021, Molina-García et al., 2022).

En consecuencia, cuando la empresa apuesta por un proceso formativo y ofrece espacios para la práctica mindfulness, es posible desarrollar muchas capacidades como la atencional, la concentración, la resiliencia o de aceptación de la realidad que favorecen el



empoderamiento personal y profesional Todo ello ocasiona que la atención consciente juega un papel en el desarrollo de un alto potencial y efectividad en los procesos que tienen lugar organizaciones (Hyland et al., 2015; Mulligan, 2018; Goilan et al., 2020). Lo que genera conductas proactivas y una mayor sensación de equilibrio psicológico, conllevando una retroalimentación positiva entre el estado de salud y las competencias que se es capaz de llegar a desarrollar (Reb et al., 2013; Hilton et al., 2019).

Por consiguiente, una vez que el mindfulness cala en la cultura empresarial, genera cambios que favorecen un mejor clima comunicativo, la creación de relaciones interpersonales más fluidas, la resiliencia ante sucesos inesperados, respuestas más creativas e innovadoras, el desarrollo de la capacidad de liderazgo y de toma de decisiones, etc. Son muchas las cuestiones por las que mindfulness toma fuerza en el contexto empresarial, pero se hace evidente que las más necesarias para el buen funcionamiento de una organización es la búsqueda de la salud y bienestar de las personas trabajadoras. Para ello se hace necesario saber que cuando las condiciones de trabajo son malas, deficientes o adversas impactan de forma negativa sobre la seguridad, salud y bienestar de las personas trabajadoras. Esto puede convertirse en una fuente de riesgo que es preciso gestionar, siendo un instrumento altamente potencial la formación en mindfulness de todo el personal, incluyendo los diferentes segmentos, y facilitando su práctica en las propias organizaciones (Navarro-García, 2008; Glomb et al., 2011; Sainz-Martínez, 2017; Mulligan, 2018; Larrubia-Ansón, 2019; Pattnaik, & Jena, 2021).

## 5. MINDFULNESS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA

La Diputación Provincial de Sevilla, es una institución pública que presta servicios directos a la ciudadanía de la provincia de Sevilla. Presta apoyo técnico, económico, formativo y tecnológico a los ayuntamientos de los 106 municipios de la provincia de Sevilla. Su función es además la de coordinar algunos servicios municipales y organizar servicios de carácter supramunicipal.

Tiene su sede central en la ciudad de Sevilla, en la avenida de Menéndez Pelayo. Integran la Diputación Provincial, como órganos de Gobierno de esta, presidencia, vicepresidencia, la Junta de Gobierno y el Pleno (Figura 23).



Figura 23. Sede central de la Diputación Provincial de Sevilla. Sevilla.

El ámbito territorial de la Diputación Provincial de Sevilla alcanza el 16 % del total de la superficie de Andalucía, prestando servicio al 74,7% del total de la población sevillana. Cada año desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla se viene realizando la gestión de la formación del Personal perteneciente a dicha institución. Son cientos de personas la que trabajan para la diputación se Sevilla, y este número se eleva a más del millar respecto a quienes pueden acceder a su formación continua. Cuentan con una web, donde se recoge el catálogo de cursos anuales y un histórico con los datos obtenidos en cada plan anual de formación (Figura 24).



**Administración Electrónica** ▾  
**Dirección y Gerencia Pública** ▾  
**Económico-Presupuestaría** ▾  
**Específico de Determinados Colectivos** ▾  
**Idiomas/lengua** ▾  
**Jurídico-Procedimental** ▾  
**Nuevas Tecnologías, Información y Comunicación** ▾  
**Políticas de Igualdad** ▾  
**Prevención de Riesgos Laborales. Salud Laboral** ▾  
**Recursos Humanos** ▾  
**Transparencia y Buen Gobierno** ▾  
**Urbanismo y Medio Ambiente** ▾

**Formación**  
**Guía Informativa**

**Guía Práctica Implantación**  
**Leyes 39 y 40**

**Ley 9-2017 de Contratos**  
**del Sector Público**

**Video Taller "Diálogos sobre la**  
**masculinidad"**

**Evaluaciones e informes de**  
**transferencia**

**Memoria Anual de Formación**

Figura 24. Página Web: Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla. <http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/>

En los cursos de Plan Agrupado de Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla pueden participar todas las personas empleadas públicos en activo, durante los permisos por parto, adopción o acogimiento, así como durante la situación de excedencia o baja por cuidado de hijos/as o familiares, o por violencia de género o terrorista pertenecientes a Diputación Provincial de Sevilla o alguna de las entidades públicas adheridas a dicho Plan. El objetivo principal es responder a las necesidades emergentes en materia de formación que pueda presentar el personal adscrito. Con ello se pretende mejorar tanto la cualificación profesional, como conseguir una mejora de los ambientes interpersonales en los espacios de trabajo al Servicio de esta Corporación.



Ultimando, hay que mencionar que se toman como referencia los datos obtenidos, en la memoria de formación de los años 2018 y 2019, pues son el objeto de estudio del trabajo de investigación.

En el año 2018 la Diputación Provincial de Sevilla, cómo otras diputaciones andaluzas y siguiendo la estela comenzada por la Junta de Andalucía, incorpora dentro de su plan de formación una acción formativa de sobre mindfulness. Por lo que ese año se inicia la implementación de la actividad "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*". Se implementan tres ediciones de la intervención en cuestión, y el año 2019 otras tres. Lo que manifiesta el gran número de personas trabajadoras dependientes de la institución con interés en la temática.

En la memoria de actividades correspondiente al ejercicio 2018 obtuvo un balance final de 123 acciones formativas de las que se beneficiaron un total de 5.194 personas trabajadoras al servicio de la Administración Pública local en la provincia de Sevilla, tal y como se describe en la Memoria Anual de Formación de la Diputación Provincial de Sevilla<sup>2</sup> (Diputación de Sevilla, 2018).

El Plan 2019, contó con 137 ediciones de 41 cursos distintos, tres de ellas fueron las estudiadas en esta tesis junto con las tres ediciones de 2019. En 2019 el Plan Agrupado atendió a las necesidades informadas por Diputación y los 119 Municipios adheridos. Realizando un total 51 cursos impartidos en 82 acciones, Se han impartido un total de 3236 horas de formación y han participado un total de 4642 personas, en total fueron 137 acciones formativas como se comprueba en la Memoria Anual de Formación 2019 de la Diputación Provincial de Sevilla<sup>3</sup> (Diputación de Sevilla, 2019), (Ver figura 25).

---

<sup>2</sup> Memoria Anual de Formación 2018 de la Diputación de Sevilla:  
<https://www.dipusevilla.es/comunicacion/noticias/Memoria-de-Formacion-2018>

<sup>3</sup> Memoria Anual de Formación 2019 de la Diputación de Sevilla:  
<http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/documentos/memoriaFormacion2019.pdf>



Figura 25. Portadas de las Memorias Anuales de formación de 2018 y 2019.

Exponiendo parte de la información presente en la memoria anual de 2019, se muestra una comparativa entre los datos globales del número de acciones formativas llevadas a cabo, por la Diputación Provincial de Sevilla en los años 2017, 2018 y 2019 (Figura 26)<sup>4</sup>.

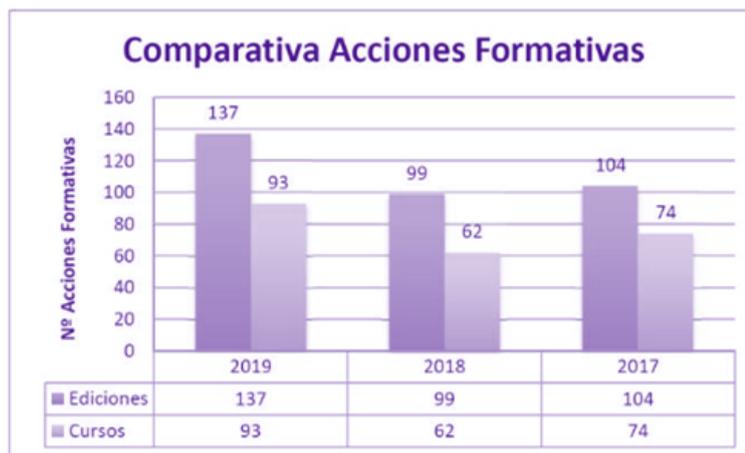


Figura 26. Datos comparativos extraídos de la Memoria del plan anual formativo 2019. Fuente: Diputación Provincial de Sevilla

<sup>4</sup> Memoria del Plan Anual Formativo. Diputación de Sevilla.  
<http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/documentos/memoria.pdf>



Además, cómo se menciona, la intervención “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”, se diseña como curso dentro de la oferta formativa del plan agrupado de Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla. Esta acción responde a las necesidades presentadas desde diversas fuentes con las que se cuenta el Área del Empleado Público (Apéndice 5), como:

- Cuestionario de identificación de necesidades formativas que presentan las distintas entidades incluidas en el plan de Formación continua de Diputación
- Propuestas de necesidades formativas que se realicen por parte del personal empleado público, de las entidades firmantes, de la Sección de Formación, así como de las Organizaciones Sindicales firmantes del AFEDAP.
- Propuestas realizadas a través de los cuestionarios de evaluación de las Acciones Formativas que se realicen el año inmediatamente anterior.
- Acciones formativas con mayor demanda de solicitudes que tengan listas de espera y/o cuentan con valoraciones positivas.

El análisis de las necesidades formativas, como análisis de la realidad propiamente dicho, es un proceso fundamental en todo proceso pedagógico, a fin de atender a las demandas que presentan las personas trabajadoras y mejorar los procesos que se derivan de la propia cultura organizacional (Máñez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Larrubia-Ansón, 2019; Lui et al., 2020, Molina-García, 2020). Respondiendo a ello, la acción formativa “*Mindfulness. Cultivando la atención consciente*”, viene ofreciendo respuestas a sus necesidades sobre atención plena desde el año 2018. Cuenta a fecha de septiembre de 2021, con 14 ediciones implementadas: seis de ellas presenciales (2018/2019) y ocho de ellas realizadas bajo metodología online (2020/2021). Lo que produce un total de 374 personas participantes en la acción formativa.

### **5.1. DIRECTRICES ORGANIZATIVAS DE LAS ACCIONES FORMATIVAS EN DIPUTACIÓN**

El MBI responde a las directrices organizativas de la Diputación. Desde el Área del Empleado Público se establecen una serie de pautas establecidas desde la propia administración, como para al análisis de necesidades, el objetivo general de cada acción formativa, la temporalización y personas destinatarias. Dicho proceso queda expuesto en el Manual de Formación del Plan Agrupado de Formación Continua Diputación Provincial de Sevilla, Empleado Público (2018-2023). Para una mejor comprensión se realiza un



extracto de las fases implicadas en el desarrollo de cada acción formativa desde su promoción, análisis de necesidades, selección de docente, elección de participantes y evaluación.

#### *Apartado 1. Entidad promotora*

Desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla se organiza la formación del Personal al Servicio de esta Corporación. El trabajo se desarrolla en dos vertientes: por una parte, la formación Propia destinada principalmente al personal de la Corporación y, por otra el Plan Agrupado de Formación Continua (PAFC) que engloba a las entidades Locales de la Provincia que anualmente se adhieren con el fin de optimizar recursos y poder acceder a una mayor oferta formativa.

#### *Apartado 2. Comisión de formación*

La Comisión de formación es el órgano de reflexión, propuesta y/o toma de decisiones de los asuntos correspondiente y objeto de cada Plan Anual Agrupado de Formación. La Comisión de Formación de la Diputación Provincial de Sevilla estará compuesta por los siguientes miembros:

- La Dirección General del Área de Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla o persona en quien delegue.
- La representación de la Sección de Formación de la Diputación Provincial de Sevilla.
- La representación de Formación de la Sociedad Provincial de Informática (INPRO).
- La representación de cada Organización Sindical firmante del Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas con representación en la Diputación Provincial de Sevilla.
- Se podrá invitar a las reuniones de esta comisión, con voz, pero sin voto, a las personas Responsables de formación, así como a la representación del personal empleado, perteneciente a las Organizaciones sindicales firmantes del AFEDAP, de las Entidades adheridas al Plan de Formación.

Algunas de las funciones desarrolladas por tal Comisión son:

- Garantizar la formación de todos los sectores de personas destinatarias de las acciones formativas, atendiendo a las solicitudes previas.
- Elaborar conjuntamente propuestas formativas para cada Plan de Formación.



- Preseleccionar de entre las personas solicitantes el alumnado que pueda realizar las Acciones Formativas, así como seleccionar las personas adecuadas para la Coordinación pedagógica, Coordinación administrativa y la impartición docente.

#### *Apartado 3. Elaboración del Plan de Acciones formativas*

Para la elaboración del Plan de Formación la Comisión parte de un estudio de las necesidades formativas, que se hará por la Sección de Formación, preferentemente en el último trimestre del año, para lo que se contará con los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de identificación de necesidades formativas. En el plazo que se determine las distintas Entidades informarán de sus necesidades formativas.
- La Comisión de Formación asimismo valorará las propuestas de necesidades formativas que le lleguen del personal empleado público, de las Entidades firmantes, de la Sección de Formación y de las Organizaciones Sindicales firmantes del AFEDAP.
- Las acciones que se desarrollan cada año responden a las sugerencias de las personas participantes el año anterior.
- El exceso de demanda sobre un curso confiere una repetición de ediciones en el mismo año, o en años consecutivos.

#### *Apartado 4. Selección del docente*

Para la correspondiente selección de la persona docente la Comisión de Formación tiene en consideración:

- Personas empleadas públicas y/o Profesionales, que por su conocida capacitación profesional y docente satisfagan las expectativas de la Acción Formativa correspondiente.
- Las valoraciones existentes, en su caso, realizadas por el alumnado en sus participaciones anteriores en Acciones Formativas de Formación en los dos años anteriores tanto por parte del alumnado asistente, como la valoración técnica por parte de los miembros de la Comisión de Formación.
- El análisis y clasificación según el modelo curricular y el diseño de programa establecido al efecto.



No obstante, los objetivos específicos, las actividades desarrolladas y los contenidos vistos se han diseñado respondiendo a las características de la entidad y necesidades de las personas trabajadoras destinatarias de tal formación, tomando como marco de referencia las propuestas de los estudios sobre cómo implementar la atención consciente en el contexto empresarial (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Molina-García, 2020).

#### *Apartado 5. Personal Destinatario*

La definición del personal destinatario de las acciones formativas se realiza desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, la cual organiza la formación del Personal al Servicio de esta Corporación (Diputación Provincial de Sevilla, 2019).

Por último, para esta acción concreta, el perfil prioritario de las personas destinatarias establecido desde Diputación, ha sido: “Personal que trabaje con colectivos de jóvenes, mayores y/o inserción social de Diputación Provincial de Sevilla y sus organismos, y personal de municipios, mancomunidades, consorcios de la provincia de Sevilla” (Diputación Provincial de Sevilla, 2019). Sin embargo, en este caso, los grupos han sido muy heterogéneos a nivel profesional, habiendo además de las profesiones prioritarias, policías locales, profesionales del ámbito psicológico o del derecho, e incluso de mantenimiento.

#### *Apartado 6. Evaluación de las acciones formativas*

En el proceso evaluativo pretende conocer de cada acción formativa la calidad didáctica, los conocimientos adquiridos por las personas participantes, además de la transferencia a sus puestos de trabajo (Figura 27).



Figura 27. Aspectos que se evalúan de cada acción formativa en la Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla. “Manual de Formación Plan Agrupado de Formación Continua, 2018-2023”. Elaboración propia.



Dicha información provoca un punto de inflexión en la mejora de la eficacia en cada plan de formación. Concretamente cada aspecto evaluado ofrece información sobre:

1. La calidad didáctica de cada acción formativa ofrece la información sobre el propio desarrollo del curso, el diseño, personal docente, los contenidos, la metodología, la duración, etc., lo que permite realizar ajustes de cara a posibles ediciones futuras.
2. La adquisición de conocimientos, a través de las comparativas de las medias obtenidas entre los pretest y postest, se coteja el aprendizaje alcanzado por las personas participantes durante la acción formativa.
3. La transferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos al puesto de trabajo, ofrecen datos si las personas participantes aplican en sus puestos de trabajo lo aprendido.

Para ello se establecen tres instrumentos de recogida de información Cuestionarios de adquisición de conocimientos, cuestionario de calidad y cuestionario de transferencia (ver en Capítulo III, apartado 2.4). Dichos cuestionarios evalúan tres parámetros. que responden a las fases de evaluación inicial de conocimientos previos o diagnóstico y a la fase de evaluación final o de resultados Específicamente, la fase de evaluación continua se desarrolla durante la implementación de la acción formativa por parte de cada docente, en este caso mediante la observación directa, contextualizando y respondiendo a las necesidades específicas de cada persona y grupo (Tabla 10).

EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS UTILIZADOS
Evaluación inicial	Cuestionario adquisición de conocimientos (Pretest).
Evaluación de proceso	Observación directa. Contextualización y respuesta a las necesidades observadas. Se desarrolla durante el proceso, para el buen progreso de la acción.
Evaluación final	Cuestionario adquisición de conocimientos (Postest). Cuestionario de transferencia (Postest).

Tabla 10. Fases de evaluación e instrumentos utilizados (Elaboración propia).

La evaluación de transferencia se realiza sobre cursos nuevos que cuentan con más de una edición. Para conocer en qué medida es eficaz la atención plena en el desarrollo profesional de las personas participantes en la acción formativa “*Mindfulness. Cultivando la atención consciente*” se analizarán los resultados del cuestionario de Transferencia de Conocimientos al puesto de trabajo.



En última instancia, se puede afirmar que la Diputación sigue un proceso de evaluación de su formación continua, basada en tres pasos evaluación diagnóstica o inicial, evaluación formativa de proceso y evaluación de impacto o final (Rosales, 2014; Rafiq, 2015; Garrote-Caparrós et al., 2021).

Finalizado el y siguiendo el organigrama funcional de la tesis, se expone a continuación los elementos que conforman el diseño metodológico, que corresponde con el Capítulo III del trabajo doctoral.





# CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

“La vida es ciegamente optimista.  
Es un impulso inevitable hacia el futuro”.

José Antonio Marina (2006).

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Enfoque metodológico de la investigación.....	161
2. Fases y diseño de la investigación.....	166
2.1. Fase 1: Revisión documental.....	168
2.2. Fase 2: Diseño de la intervención MBI.....	169
2.3. Fase 3: Implementación de la MBI.....	174
2.4. Fase 4: Análisis y evaluación de la información.....	188
3. Análisis de la población de estudio.....	205





## 1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Descrito el planteamiento del estudio de investigación en el Capítulo primero (justificación, objetivos e hipótesis) y revisada la literatura científica sobre el objeto de estudio en el segundo Capítulo, en el tercer Capítulo se especifica el escenario metodológico implementado en el mismo.

La metodología vertebró la investigación siendo sustento sobre los que se apoyan los objetivos y las hipótesis planteadas. En este apartado, se explicitan el enfoque, el diseño y las fases de investigación, siendo en su cuarta fase donde se describen los instrumentos de recogida de información utilizados. Finalmente se analiza y expone la población de estudio.

El diseño de la investigación presenta un enfoque descriptivo correlacional de grupo único. Adoptando un enfoque integrador y comprensivo de los fenómenos, de carácter no experimental dado que no se genera situación, ni grupo control, sino que se observan las situaciones que se desarrollan (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para ello se ha ido recopilando información de los cuestionarios informados y ofrecidos a las personas participantes en la intervención formativa basada en la atención plena, "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*".

Los métodos analíticos empleados en esta investigación profundizan en la propia naturaleza de los hechos y de los fenómenos particulares que entrañan su particularidad. Partiendo de ellos se determinan los objetivos y metodología de la investigación, siguiendo unos valores cognoscitivos y modelos del conocimiento, científicidad y racionalidad de indagación. Atendiendo a lo dispuesto por Hernández-Sampieri et al. (2014), que establece una clasificación de estudios de investigación como exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, esta investigación sigue una línea exploratoria, descriptiva y no experimental. Cabe resaltar que dentro del tipo de investigación no experimental se usa un diseño transversal, dado que la recogida de datos se realiza en un solo momento, a pesar de que algunos cuestionarios implican un sistema de pretest-postest (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este sentido, el diseño transversal busca recoger información para realizar una valoración de la situación estudiada y para ello se usa un enfoque cuantitativo apoyado en el uso de herramientas cuantitativas. Además, existen tres ítems de respuesta abierta, dos en el cuestionario de calidad (ítem 16 y 17) y uno en el cuestionario de transferencia (ítem 13), datos que desde una perspectiva cualitativa se analizan y evalúan.



Por tanto, este trabajo de investigación de carácter educativo tiene como finalidad corroborar la eficacia de la intervención basada en el mindfulness (MBI), para ello debe conocer y describir procesos de enseñanza aprendizaje, así como, los fenómenos educativos que se desprenden de él. Estas características, hacen que se inserte en la perspectiva propia de las Ciencias Sociales, adoptando un enfoque integrador y comprensivo de los resultados y fenómenos desprendidos del proceso (Almeida & Freire, 2007). Se opta por tanto por un proceso investigador que combina los resultados de diferentes instrumentos, en los que se observan los fenómenos generados antes y después de la aplicación de la MBI.

Por lo tanto, respecto a la clasificación de estudios de investigación, en concordancia con Hernández-Sampieri et al. (2014) esta tesis de investigación es de carácter descriptivo de una situación dada. En consonancia, el marco metodológico del proyecto de investigación toma como referente tres de los esquemas más conocidos en cuanto a las fases a desarrollar en una investigación. En primera instancia, se presenta la de Briones (1990) con cinco elementos dentro de la estructura de una investigación (Figura 28).

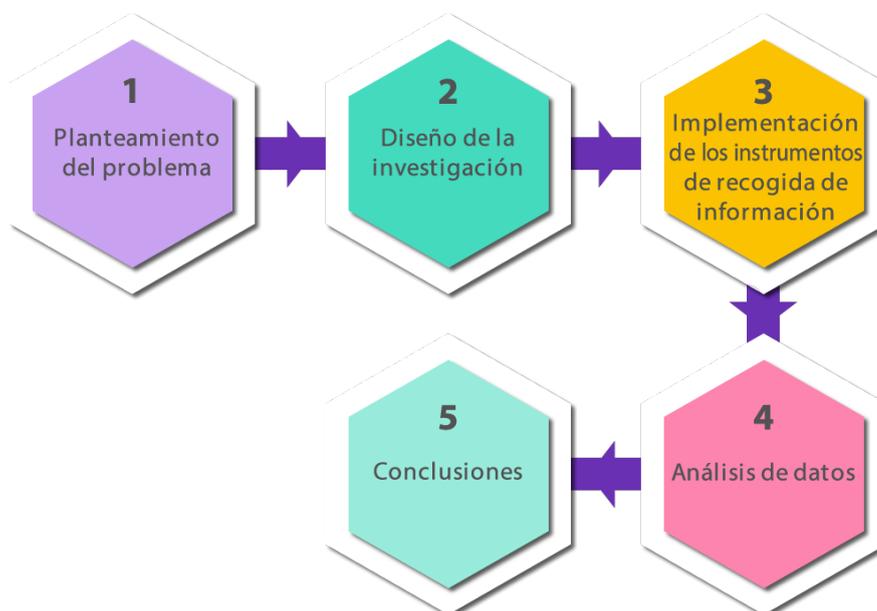


Figura 28. Estructura de una investigación según el modelo de Briones (1990). Elaboración propia.



Además, se revisan las fases de investigación descritas por Pineda et al. (1994) que se visualizan en la figura 29:

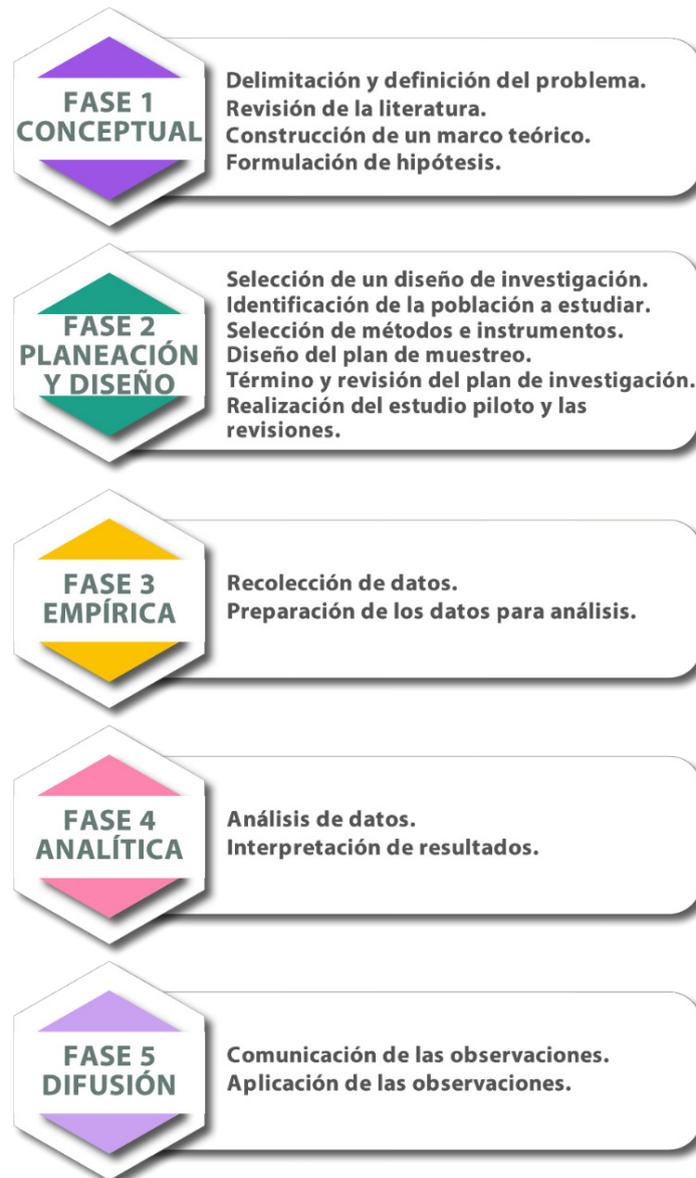


Figura 29. Estructura de la investigación según el modelo de Pineda et al. (1994). Elaboración propia.



Y, por último, el esquema de una investigación según el modelo de Almeida & Freire (2007) (Figura 30).



Figura 30. Estructura de la investigación según el modelo de Almeida y Freire (2007). Elaboración propia.

Seguidamente, partiendo de la exposición de los tres modelos estructurales de una investigación, anteriormente mencionados, se presenta a modo de resumen un organigrama que compendia las diferentes fases en las que establecer una investigación (Figura 31).



Figura 31. Estructura para el desarrollo de la investigación adaptación de Briones 1990, Pineda et al., (1994) y Almeida & Freire (2007). Elaboración propia.

En síntesis, la presente investigación educativa auspiciada bajo una perspectiva holística e integradora pretende explorar la eficacia de la MBI (intervención basada en el mindfulness) diseñada e implementada para el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”. Los datos recabados a través de diferentes cuestionarios (*Calidad de la acción formativa, adquisición de los conocimientos adquiridos, transferencia al puesto de trabajo* y el *FFMQ -Five Facets Mindfulness Questionnaire-*), se analizan y valoran con la finalidad de corroborar la eficacia de la MBI (*Mindfulness-Based Intervention*) respecto al desarrollo y adquisición de actitudes mindfulness para el crecimiento personal y profesional de las personas que participan en ella. Por último, como se expresa en el apartado 2.1. del Capítulo II, para el diseño de dicha acción socioeducativa, se tiene como marco organizacional los principales protocolos de intervención circunscritos a la atención plena como el MBSR *Mindfulness-based stress reduction*, de Kabat-Zinn (1982, 1995, 2003, 2019), al que se le añaden prácticas del protocolo MBCT, *Mindfulness-Based cognitive therapy* (Segal et al., 2006) y del protocolo MSC, *Mindfulness self compassion* (Neff & Germer, 2013).



## 2. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando como referencia diferentes modelos estructurales de investigación, expuestos en el apartado 3 del Capítulo 1, se opta por implantar en este proceso investigador una perspectiva social y educativa propia de las Ciencias Sociales, de carácter integrador y comprensivo.

A continuación, se presenta el organigrama funcional de la tesis, sustentado en cuatro fases que conforman la estructura de la investigación (Figura 32):



Figura 32. Esquema de las cuatro fases de la investigación. Elaboración propia.

Seguidamente se exponen las acciones perfeccionadas en cada una de las cuatro fases diseñadas que se ha seguido en el desarrollado de esta investigación.

La fase 1 de la investigación comienza con una revisión documental sobre qué es mindfulness, los contextos donde se implementan, los protocolos de enseñanza, cómo se práctica y se evalúa, etc. Para una mayor comprensión del objeto de estudio, en esta fase se establecen los objetivos e hipótesis de investigación.

En la fase 2 se establece el diseño de una intervención basada en mindfulness (MBI), contextualizada a las características establecidas por el plan de formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla, con el objetivo de responder a las necesidades de las



personas destinatarias. Concretamente, se procede al diseño de la MBI, “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, siguiendo una metodología de carácter vivencial descriptiva que atiende tanto a las pautas establecidas en las bases teórico-prácticas que fundamentan la formación en mindfulness, como por la entidad competente. El instrumento utilizado para la recopilación de datos sobre las características pedagógicas del curso es el *cuestionario de calidad*, que se expondrá en el Capítulo IV, apartado 2).

Es en la fase 3, tras el diseño de la intervención, se presenta la implementación de la MBI, “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, donde se describen sus características pedagógicas y organizativas. Siendo su finalidad, que las personas participantes mejoren la capacidad de adaptación al entorno laboral y personal, desarrollen procesos de comunicación y relación interpersonal más fluidos, aumenten su capacidad de resiliencia antes los obstáculos vitales respondiendo de una manera más adecuada y creativa, entre otras cuestiones. Para ello se recogen los datos mediante los diferentes instrumentos elegidos para la extracción de información, presentes en la siguiente fase.

Por último, en la fase 4, se analizan y evalúan los datos recopilados a través de diversas fuentes, concretamente los cuatro cuestionarios utilizados para tal fin que se recuerdan nuevamente:

- Cuestionario de calidad de la acción formativa.
- Cuestionario de adquisición de los conocimientos adquiridos.
- Cuestionario FFMQ (*Five Facets Mindfulness Questionnaire*).
- Cuestionario de transferencia al puesto de trabajo.

Con la información resultante se inicia el proceso de análisis y evaluación de los datos, a fin de valorar y poder constatar las hipótesis planteadas. Por tanto, con tal información se aspira a confirmar la eficacia de la de MBI (*mindfulness-based intervention*) “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, respecto al desarrollo y adquisición de actitudes mindfulness con el crecimiento personal y profesional de las personas participantes.

En síntesis, en este trabajo se utilizará un enfoque multimétodo e integrador, justificado con diferentes instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación. Para una mayor comprensión de la investigación, en la figura 33. se muestra el escenario investigador y su instrumentalización metodológica utilizada para el estudio.

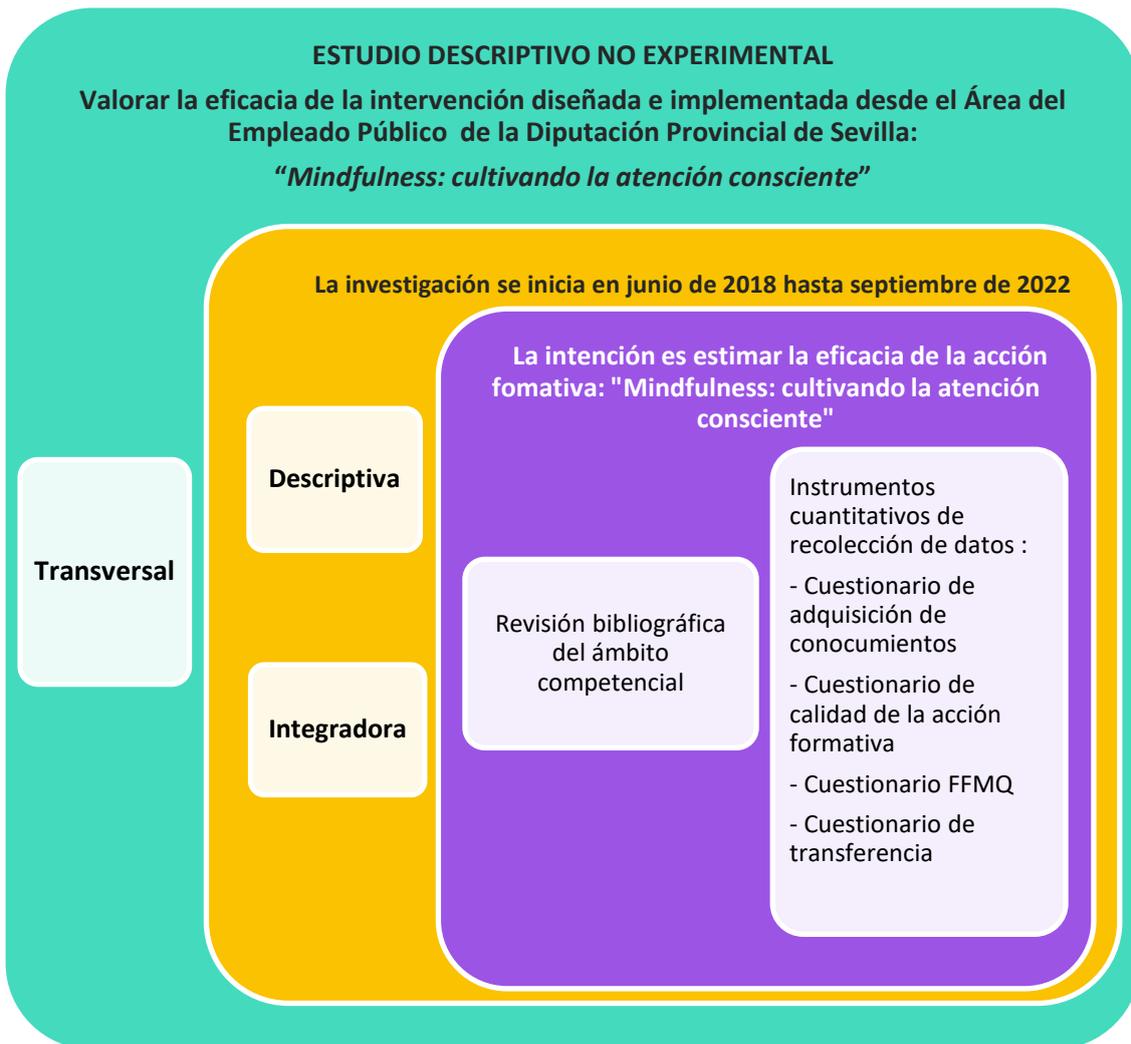


Figura 33. Escenario metodológico de la tesis doctoral. Elaboración propia.

En los apartados siguientes se desarrollan cada una de las cuatro fases que constituyen el proceso de investigación seguido en esta tesis doctoral.

### 2.1. FASE 1: REVISIÓN DOCUMENTAL

Dicha fase se inicia tras establecer el problema, los objetivos e hipótesis de investigación. En esta primera fase, la metodología de investigación tiene un carácter explicativo, en la que se ha desarrollado un proceso de búsqueda para fundamentar teóricamente el trabajo, a través de técnicas de análisis documental. Los instrumentos utilizados para tal revisión responden a buscadores y repositorios académicos de los que se han extraído los contenidos utilizados para elaborar el segundo Capítulo de estas tesis.



La fase de revisión documental sobre el significado general de mindfulness se realiza bajo una metodología de búsqueda activa, que transcurre desde junio de 2018 hasta septiembre de 2022. Se elabora un análisis de los elementos fundamentales de la atención plena para construir una descripción explicativa y pormenorizada del tema. Para organizar la información se consigna un proceso deductivo, yendo de los más general a los más específico del tema tratado. Por lo que se inicia con la terminología general de mindfulness, siguiendo con los contextos donde se implanta, los protocolos que se utilizan para su implementación o los cuestionarios y escalas para su evaluación. Llegando, para finalizar, al contexto específico de estudio de la intervención aplicada en la formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla.

Para ultimar, hay que mencionar que la revisión documental se inició a principios de junio de 2018, proceso que ha durado hasta finales de septiembre de 2022, con las últimas actualizaciones realizadas.

## 2.2. FASE 2: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN MBI

En una primera instancia, cabe resaltar que esta fase de diseño de la intervención MBI: *"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*, tiene como marco de referencia garantizar la calidad de la intervención MBI (Zivnuska et al., 2016; Lawrie et al., 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparros et al., 2021). Además de los diversos elementos estructurales y metodológicos propias de las intervenciones basadas en el mindfulness, se establece como elemento nuclear en su diseño la contextualización de la MBI atendiendo a las necesidades y características establecidas desde la entidad.

Como se indica, para su diseño se han considerado los parámetros existentes para la programación e implementación de las MBI descritas en diferentes estudios (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2013, 2019; Carmody & Baer, 2009; Crane et al., 2016; Demarzo et al., 2017; Neff & Germer, 2013, 2019; García-Campayo & Demarzo, 2018; López-Martínez, 2021).

La primera de las pautas que se siguen es la referida a la metodología, específicamente la MBI *"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*, se ha desarrollado de modo grupal, con actividades dinámicas y vivenciales. En cuanto a la persona instructora, cuenta con experiencia práctica y formación en mindfulness y su implementación mantiene continuidad o secuencialidad, realizándose de modo presencial. Respecto a la temporalización global, la



intervención ha tenido una duración de 28 horas, tal como queda establecida en el resto de los protocolos oficiales descritos en el Capítulo I, apartado 2.1. *Protocolos e intervenciones basadas en el mindfulness*. Del mismo modo se han trabajado los contenidos de la atención plena, a fin de conseguir los objetivos propuestos que persiguen cultivar la atención consciente en el momento presente para alcanzar mejores niveles de bienestar físico y mental.

Además de todo lo explicitado, para su diseño se han cumplido todos los requisitos establecidos por el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla. En concreto aquellas referidas a las personas destinatarias, los objetivos generales de la acción, conceptos generales del curso, el número de sesiones y duración de estas. Para una mayor comprensión de lo expuesto, se presenta el índice de contenidos definitivo de la acción formativa (Figura 34).

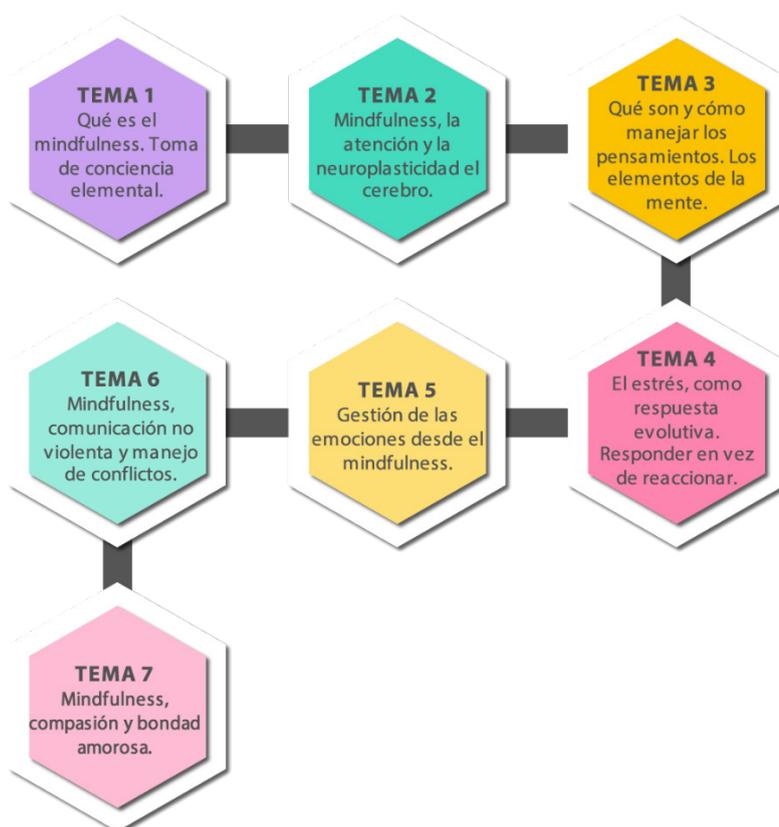


Figura 34. Índice de contenidos de la “MBI Mindfulness: Cultivando la atención consciente”.  
Elaboración propia.



Respecto a los objetivos generales de la acción formativa, se recuerda que parten del Área del Empleado Público, de la Diputación Provincial de Sevilla. Los objetivos específicos y operativos responden, por un lado, a las orientaciones teórico-prácticas establecidas por diferentes especialistas en la formación de mindfulness (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2005, 2013, 2019; Carmody & Baer, 2009; Crane et al., 2016; Zivnuska et al., 2016; Demarzo et al., 2017; Neff & Germer, 2013, 2019; García-Campayo & Demarzo, 2018; Lawrie et al., 2018; López-Martínez, 2021; Ngo et al., 2020, Garrote-Caparros et al., 2021). Por otro lado, a las para características y necesidades de la entidad, descritas desde el Área del Empleado Público, de la Diputación Provincial de Sevilla, en el Marco del Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas de 19 de Julio de 2013.

Se detallan, a continuación, los objetivos generales, específicos y operativos de la MBI.

#### **Objetivos generales de la intervención.**

1. Conocer qué es Mindfulness y las posibilidades que ofrece para mejorar el estado de bienestar y empoderamiento a nivel personal y profesional.
2. Implementar los conocimientos adquiridos sobre mindfulness y sus prácticas en los entornos personales y laborales.

#### **Objetivos específicos de la intervención.**

1. Desarrollar la capacidad de atención y conciencia de las personas participantes en la experiencia del momento presente, relativas a las capacidades de observar, describir, actuar con consciencia, no juzgar y no reactividad a la experiencia interna.
2. Capacitar en la aceptación, la resiliencia, y la toma de consciencia para desarrollar el autoconocimiento y afrontar a diario el puesto de trabajo y en el entorno personal.
3. Incorporar Mindfulness en la vida diaria, a través de la práctica de la meditación como herramienta para la gestión emocional, mejorar las relaciones intra e interpersonales y reducir el estrés, a través de la atención plena al momento presente.

Para consolidar el proceso deductivo con el que organizan los objetivos, tras presentar los objetivos generales y específicos se exponen los objetivos operativos, relacionados directamente con los contenidos y acciones desarrolladas en cada tema.



### Objetivos operativos de la intervención.

#### Tema 1. Qué es el mindfulness. Toma de conciencia elemental.

1. Conocer las motivaciones y las perspectivas que les hacen estar en el curso.
2. Conocer qué es Mindfulness y las posibilidades que ofrece para mejorar el estado de bienestar a nivel personal y profesional.
3. Aprender a desconectar el "piloto automático" y establecer prioridades ante la multitarea.
4. Conocer las posturas en meditación.
5. Atención plena a la acción.
6. Observar el diálogo interno.
7. Conciencia corporal interoceptiva.

#### Tema 2. Mindfulness, la atención y la neuroplasticidad el cerebro.

1. Mejorar la atención eficiente y la capacidad de concentración.
2. Atender a la postura en meditación.
3. Atención plena a la acción.
4. Observar el diálogo interno.
5. Tomar conciencia corporal.
6. Favorecer la tendencia a actitudes no autoevaluativas.

#### Tema 3. Qué son y cómo manejar los pensamientos. Los elementos de la mente.

1. Aumentar el autoconocimiento, observar los objetos mentales.
2. Aceptación interna de emociones
3. Conciencia corporal; Atender a la postura en meditación
4. Atención plena a la acción.
5. Observar los pensamientos.

#### Tema 4. El estrés, como respuesta evolutiva. Responder en lugar de reaccionar.

1. Conocer cómo funciona el estrés y su poder de generar reacciones automáticas.
2. Observar y tomar distancia antes de actuar para generar respuesta y actuar desde el impulso.
3. Generar acciones y actitudes más acordes con las exigencias del entorno.
4. Atención plena a la acción.



5. Activar capacidades como la aceptación y el no juicio.
6. Aceptar la realidad tal como es.
7. Ser capaces de tomar distancia con el entorno para responder en lugar de reaccionar.

#### Tema 5. Gestión de las emociones desde el mindfulness.

1. Entender y aceptar las emociones para así poder gestionar su influencia en la toma de decisiones personales e interpersonales.
2. Observar las emociones gestionando su llegada
3. Mejor empatía sensación de satisfacción en las relaciones interpersonales.
4. Atención plena a la acción autocompasiva.
5. Conciencia corporal desde la bondad amorosa.
6. Aceptar y observar sin juicios quienes somos.
7. Atención presente al entorno
8. Autoobservación y aceptación de los estados mentales y corporales.

#### Tema 6. Mindfulness, comunicación no violenta y manejo de conflictos.

1. Desarrollar la CNV desde la atención plena.
2. Desarrollar la capacidad de resiliencia y de la comunicación no violenta CNV.
3. Favorecer el diálogo cumpliendo los tiempos de la CNV, habla y escucha activa
4. Saber describir una problemática y saber cómo enfrentarse a ella desde la CNV
5. Aprender técnicas de respiración para favorecer la gestión emocional y situaciones de conflicto.

#### Tema 7. Mindfulness, compasión y bondad amorosa.

1. Desarrollar la capacidad de la autocompasión como base para mejorar los entornos que habitamos.
2. Atención plena a la cognición y la acción autocompasiva
3. Conciencia corporal desde una óptica compasiva

Por último, se indica, que antes de comenzar la implementación fue necesaria la selección las personas participantes, realizada desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla. En dicho proceso las personas participantes solicitan aquellas acciones que les resultan de mayor interés. La solicitud para participar en la acción formativa comienza cada junio y la adjudicación es de finales de agosto a primeros de septiembre.



Cabe mencionar que durante el desarrollo de esta segunda fase se establece el diseño de la investigación.

En el apartado que continua se presentan las acciones llevadas a cabo en la implementación de la MBI, objeto del estudio de investigación.

### 2.3. FASE 3: IMPLEMENTACIÓN DE LA MBI

Una vez diseñada la MBI: *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*, comienza la tercera fase del trabajo investigador, donde se procede a la implementación de la acción formativa.

Para su implementación se han considerado las pautas descritas para el diseño y realización de las MBI (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2013, 2019; Carmody & Baer, 2009; Crane et al., 2016; Demarzo et al., 2017; Neff & Germer, 2013, 2019; García-Campayo & Demarzo, 2018; López-Martínez, 2021).

#### **Temporalización:**

La acción formativa ha tenido una duración total de 28 horas en cada una de las 6 ediciones analizadas. La implementación se ha realizado a lo largo de 7 sesiones de 4 horas. En concreto 2 sesiones por semana y una semana con una sesión. Las fechas de inicio y fin de seis ediciones objeto de estudio son las mostradas a continuación.

#### Ediciones del Año 2018:

- 18/09/2018 al 09/10/2018
- 16/10/2018 al 08/11/2018
- 17/10/2018 al 12/11/2018

#### Ediciones del Año 2019:

- 10/09/2019 al 01/10/2019
- 03/10/2019 al 24/10/2019
- 29/10/2019 al 19/11/2019



Estos datos se presentan en la siguiente tabla (véase tabla 11) donde se recoge la organización global de las seis ediciones llevadas a cabo. Las sesiones aparecen numeradas del 1 a 7, siguiendo el orden de las sesiones y cada edición se marca con un color. En ella se indican los días exactos de cada mes en los que se llevaron a cabo cada sesión

MESES	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES DE CADA EDICIÓN DE LA ACCION FORMATIVA (2018)																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Septiembre																															
																			1	2				3	4						
Octubre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	5		6					7	7							1	1	2				2	3	3	4				4	5	4
Noviembre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
					5	6	6	7					7																7		
Edición 1. 18/09/2018 al 09/10/2018								Edición 2: 16/10/2018 al 08/11/2018										Edición 3: 17/10/2018 al 12/11/2018													

MESES	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES DE CADA EDICIÓN DE LA ACCION FORMATIVA (2019)																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Septiembre																															
										1	2						3	4						5	6						
Octubre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	7	1					2	3						4	5						6	7						1	2		
Noviembre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
					3	4						5	6						7												
Edición 1. 10/09/2019 al 01/10/2019								Edición 2: 03/10/2019 al 24/10/2019										Edición 3: 29/10/2019 al 19/11/2019													

Tabla 11. Cronograma de las ediciones del año 2018 y 2019. Elaboración propia.

**Lugar de desarrollo de las intervenciones:**

Las sesiones se han desarrollado en diferentes entornos adscritos a la Diputación Provincial de Sevilla, en horario de tarde de 16.30h a 20.30h. (Tabla 12).

EDICIONES	LUGAR DE REALIZACIÓN
Del 18/09/18 al 09/10/18	Morón de la frontera. Centro de empresas en el polígono industrial "El Tejar de Carmona". Calle Seguidilla. salón de actos.
Del 16/10/18 al 08/11/18	Centro provincial de formación. Cortijo de Cuarto. Bellavista. Aula 6.
Del 17/10/18 al 12/11/18	Centro provincial de formación. Cortijo de Cuarto. Bellavista. Aula 2.
Del 10/09/19 al 01/10/19	Centro provincial de formación. Cortijo de Cuarto. Bellavista. Aula 6.
Del 03/10/19 al 24/10/19	Montellano. Salón de actos del Hogar del Pensionista, C/ Ruiz Ramos, s/n.
Del 29/10/19 al 19/11/19	Carmona. Centro Municipal de Formación Integral. Edificio HYTASA, C/ Carmen Llorca, s/n.

Tabla 12. Fechas y lugares de realización de las 6 ediciones de la MBI.

**Sesiones de la intervención:**

En todas las sesiones se ha seguido una dinámica similar. No obstante, en la primera sesión se informó acerca de la investigación que se iba a realizar y se pidió consentimiento expreso a las personas participantes para recabar información al respecto. De hecho, al inicio de la primera sesión se pasa el cuestionario FFMQ en su fase de pretest, así como al finalizar la última sesión se pide completar el postest.

A excepción de estas puntualizaciones, todas las sesiones siguieron la misma dinámica que se describe seguidamente:

- Se establece una primera toma de contacto, a través de aprender a parar y observar el estado anímico y emocional en el que se encuentra.
- Después, durante unos 10 minutos, se desarrolla una práctica centrada en la respiración observando el cuerpo y la mente.
- Seguidamente se realiza una introducción teórica del tema y se comienzan a desarrollar las diferentes actividades previstas (Figura. 35)
- Para cada sesión se describen los materiales complementarios que se les envían, así como los audios y videos para su práctica en casa.



- Durante todas las sesiones se ha realizado un breve descanso de 15 minutos. En ese tiempo se han realizado meriendas cooperativas, lo cual ha facilitado la cohesión grupal, el establecimiento de relaciones más cercanas y estilos de comunicación más fluidos.



Figura 35. Practica exterior de atención plena (Montellano, 2019) Extraída de la Memoria anual de formación. Diputación Provincial de Sevilla 2019.

Para una mayor comprensión de la acción formativa, se presentan diversas tablas descriptivas en las que se explicitan: el tema abordado, los objetivos, los contenidos y las prácticas desarrolladas.

**Día 1. Sesión 1. Tema 1. Qué es el mindfulness. Toma de conciencia elemental.**

Se inicia la sesión con una lluvia de ideas, sobre qué es mindfulness y una explicación del concepto. Posteriormente se trabajan las actitudes propias a desarrollar en mindfulness, los conceptos como el diálogo interno, el termino de piloto automático, así como la falta de eficiencia en la multitarea debido a la dispersión de la atención. Se presentan diferentes definiciones de mindfulness, quizás la más sencilla, donde confiere a mindfulness la simpleza de parar y estar presente, eso es todo (Tabla 13).



SESIÓN 1 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio Brainstorming	¿Qué es lo que esperas de este programa? ¿Qué crees que es mindfulness?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las motivaciones y las perspectivas que les hacen estar en el curso.</li> </ul>	40 minutos.
Tema ¿Qué es mindfulness?	Definiendo mindfulness. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes mindfulness.</li> <li>• El diálogo interno.</li> <li>• Piloto automático y la multitarea.</li> </ul> La importancia de la meditación en mindfulness <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeros pasos ante la práctica:</li> <li>• Práctica Diaria Formal.</li> <li>• Práctica Informal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es Mindfulness y las posibilidades que ofrece para mejorar el estado de bienestar a nivel personal y profesional.</li> <li>• Aprender a desconectar el "piloto automático" y establecer prioridades ante la multitarea.</li> <li>• Conocer las posturas en meditación y las características de práctica formal e informal.</li> </ul>	110 minutos. Descanso 15 minutos.
Tiempo de Prácticas	La uva pasa Meditación en tres minutos. Escaneo corporal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención plena a la acción.</li> <li>• Observar el diálogo interno.</li> <li>• Conciencia corporal interoceptiva.</li> </ul>	35 minutos. 10 minutos. 45 minutos.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 13. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 1. (Elaboración propia).

Posteriormente, se trabajan las actitudes mindfulness descritas por Kabat- Zinn (1990), en su libro *“Full Catastrophe Living”* (Vivir las crisis con plenitud).

La práctica meditativa se describe en su modalidad formal (con un tiempo, un espacio y una postura) o informal (meditación que toma el pulso continuo de la atención en cualquier instante del día) se deben tener presentes (Gilbert, 2015).

Se introducen conceptos como diálogo interno, que tiene como función interpretar lo que ocurre, otorgando cierta sensación de control y dando origen al yo biográfico (García-Campayo 2019). Respecto a las prácticas se llevan a cabo tres de las practicas básicas de la atención plena; *la uva pasa, la meditación en tres minutos y el escaneo corporal* (Kabat-Zinn, 2013, 2019).

El escáner corporal se realiza bajo los parámetros del protocolo MBCT, “manteniendo el cuerpo en mente”, atendiendo al *insight*, proceso de indagación y exploración sobre qué se siente en el cuerpo, dónde aparece la reacción, cuál es el estado emocional y cuál ha sido el impulso (Segal, 2006; De Rueda-Villén, 2019). Por lo que se práctica la meditación *“Insight”*, descrita como aquella técnica meditativa que lleva la atención al cuerpo o a concentrarse en la respiración (García-Campayo & Demarzo, 2018).



Esta actividad responde a tomar conciencia corporal interoceptiva, a la atención plena en la acción y a la observación el diálogo interno.

### Sesión 2. Día 2. Tema 2. Mindfulness, la atención y la neuroplasticidad el cerebro

La sesión 2, como todas las sesiones que le siguen, se inicia con una primera práctica donde se toma contacto atencional del cuerpo y la mente, observando de modo consciente el estado inicial al comienzo de cada sesión. Se trabajan contenidos relativos a la atención y la neuroplasticidad el cerebro, puntualizando sobre la importancia de la práctica. Seguidamente se describen diferentes aspectos para focalizar la atención y se explicitan algunos aspectos sobre cómo afecta la meditación sobre la atención, la concentración y el funcionamiento mental (Lehrhaupt & Meibert, 2018; Newberg, 2018). (Tabla 14).

SESIÓN 2 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio Cómo me siento hoy	Atención al estado mental y corporal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.</li> </ul>	10 minutos.
Tema La atención y el cerebro	La atención mindfulness. <ul style="list-style-type: none"> <li>Parar y observar.</li> <li>Atención enfocada.</li> <li>Atención abierta.</li> <li>Cambiar de canal.</li> </ul> Cómo afecta la meditación. La atención y el cerebro. La neuroplasticidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer los procesos de la atención en mindfulness y como afectan a la neuroplasticidad del cerebro.</li> <li>Mejorar la atención eficiente y la capacidad de concentración.</li> </ul>	120 minutos. Descanso 15 minutos.
Tiempo de Prácticas	La atención y los puntos de anclaje. Cuenta atenta. Práctica sentada. Atención plena a la respiración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atender a la postura en meditación.</li> <li>Atención plena a la acción.</li> <li>Observar el diálogo interno.</li> <li>Conciencia corporal.</li> <li>Favorecer la tendencia a actitudes no autoevaluativas.</li> </ul>	100 minutos.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 14. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 2. (Elaboración propia).

El contenido de la neuroplasticidad se trabaja describiendo las evidencias científicas sobre la modificación de distintas partes del cerebro y cómo esos cambios en la morfología son importantes en cuanto al estado de bienestar subjetivo (Lazar et al., 2005; Hölzel et al., 2011; Bulzacka et al., 2018). Las actividades como *Cuenta atenta*, la *Práctica sedente* y la *Atención plena en la respiración*, son prácticas mindfulness basadas en la atención focalizada. Usando como anclaje la atención a la respiración (Segal, 2002; Kabat-Zinn, 2019). Los objetivos que se pretenden conseguir con tales actividades quedan recogidos en la tabla anterior (Tabla 3).

**Sesión 3. Día 3. Tema 3. Qué son y cómo manejar los pensamientos. Los elementos de la mente.**

En la sesión 3, se trabaja la observación de los pensamientos. Así mismo se describe como se desarrollan los pensamientos en la mente, atendiendo a su forma de racimos y sus características que tornan a ser voluntarios e involuntarios (García-Campayo, 2020). A continuación, se presenta los contenidos trabajados (Tabla 15).

<b>SESIÓN 3 ACCIONES</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TIEMPO APROX.</b>
Inicio: Cómo me siento hoy	Atención al estado mental y corporal.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.</li></ul>	10 minutos.
Tema: Manejar los pensamientos	¿Sobrevaloramos los pensamientos? <ul style="list-style-type: none"><li>• Racimos de pensamientos.</li><li>• Pensamientos voluntarios e involuntarios.</li><li>• Pensar y meditar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aumentar el autoconocimiento, comprender que no somos nuestros pensamientos, ni demás objetos mentales.</li><li>• Mejorar la atención eficiente y la capacidad de concentración.</li><li>• Aceptación interna de emociones</li></ul>	130 minutos. Descanso 15 minutos.
Tiempo de Prácticas	Yoga. Meditación generativa. Diferencia entre pensamientos voluntarios e involuntarios.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conciencia corporal.</li><li>• Atender a la postura en meditación.</li><li>• Atención plena a la acción.</li><li>• Observar los pensamientos.</li></ul>	100 minutos.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 15. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 3. (Elaboración propia).

La práctica *Meditación generativa*, es una meditación de tipo generativo, su finalidad es poder visualizar y diferenciar entre pensamientos voluntarios e involuntarios. Se trata de recordar algunos acontecimientos vividos, observando cómo se desencadenan los pensamientos en racimos y conllevan a otros pensamientos a veces voluntarios y otras veces involuntarios. Asimismo, en esta sesión se realizará una pequeña sesión de *Hatha-Yoga*, que es una disciplina tradicional que busca la unión entre el cuerpo y la mente en el momento presente (Giannoni, 2016; De Rueda-Villén, 2019; Roy, 2022). Durante una hora se realizarán una serie de movimientos, en posición sentada o tumbada, incidiendo en el cuello y la espalda, con el fin de llevar la atención al cuerpo y la respiración. Con la práctica de yoga, se favorece la atención plena en las acciones desarrolladas, además de ser saludables a nivel musculoesquelético (Bustamante et al., 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021; Roy, 2022).



**Sesión 4. Día 4. Tema 4. El estrés, como respuesta evolutiva. Responder en lugar de reaccionar.**

En la cuarta sesión, se estudia el tema del estrés como una respuesta básica de supervivencia del organismo (tabla 16), desde un punto de vista en el que las respuestas fisiológicas del estrés agudo se sientan como una respuesta de adaptativa al entorno “biología del coraje” (McGonigal, 2017).

SESIÓN 4 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio: Cómo me siento hoy	Atención al estado mental y corporal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.</li> </ul>	10 minutos.
Tema: Estrés: responder en lugar de reaccionar	<p>Qué es el estrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El estrés agudo.</li> <li>Estrés Crónico.</li> </ul> <p>El cortisol en respuesta al estrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las 6 señales de cortisol alto en tu organismo.</li> <li>Estrés, cortisol y sobrepeso.</li> </ul> <p>Estrategias para afrontar el estrés.</p> <p>Soluciones adaptativas para contrarrestar la respuesta de estrés.</p> <p>Biología del coraje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer cómo funciona el estrés y su poder de generar reacciones automáticas.</li> <li>Observar y tomar distancia antes de actuar para generar respuesta y no actuar desde el impulso.</li> <li>Generar acciones y actitudes más acordes con las exigencias del entorno.</li> </ul>	140 minutos. Descanso 15 minutos.
Tiempo de Prácticas	<p>STOP: El espacio de respiración en un minuto.</p> <p>El talón de Aquiles.</p> <p>El triángulo.</p> <p>Terremoto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención plena a la acción.</li> <li>Activar capacidades como la aceptación y el no juicio.</li> <li>Aceptar la realidad tal como es.</li> <li>Ser capaces de tomar distancia con el entorno para responder en lugar de reaccionar.</li> </ul>	90 minutos.
Total 240 minutos (4 horas)			

**Tabla 16. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 4. (Elaboración propia).**

Concretamente se trabaja el tema del estrés atendiendo tanto a los procesos físicos que desencadena, cómo a su influencia en los estados emocionales. El estrés es tratado como una emoción que surge cuando no se es capaz de alcanzar objetivos o de superar obstáculos, lo que provoca miedo o aversión. Ello genera emociones de rechazo, que enciende el sistema de supervivencia hacia la huida o la lucha (Marina, 2006, Garland, et al., 2011; Gutiérrez-Pozo, 2021). Este estado mental y corporal de respuesta ante el estrés dificultan la gestión de las emociones y con ello las acciones para superarlo (Goleman, 2015; Germer & Neff, 2019). En este módulo temático se establecen diversas estrategias para optimizar las respuestas emocionales ante el estrés.



Las actividades que se implementan en este tema son: *STOP*, *el triángulo* y *el Terremoto*.

- La técnica *STOP*, es una práctica meditativa que entraña, parar, tomar un respiro, observar y proceder. Con esta actividad se pretende desarrollar la capacidad de tomar distancia con el entorno, para responder en lugar de reaccionar. Se pretende potenciar la capacidad de parar y tomar distancia sobre lo que ocurre, a través de la respiración consciente.
- En la actividad del *Triángulo*, el grupo de participantes deambulan por la clase con los ojos cerrados, llegado un momento los abren e intentan cruzar su mirada con dos personas más configurando un triángulo, pero eso no siempre es posible, o hay varias personas que se cruzan las miradas, sin poder completar su triángulo sin estar cruzados unos con otros. El objetivo es desarrollar la aceptación del momento presente.
- En la dinámica del *Terremoto*, el grupo de participantes se divide en subgrupos de tres y en función de las ordenes que se dan, se mueven uno, dos o los tres miembros de cada subgrupo, a fin de conformar grupos nuevos, quién da las ordenes intentará ocupar uno de los equipos. Tiene como finalidad el desarrollo atencional sobre la acción a desarrollar, manteniendo una actitud de aceptación y compromiso.

Con estas actividades se intenta potenciar la atención plena a cada acción realizada, activando capacidades como la concentración, la mente de principiante, el no juicio y la aceptación de la realidad tal cómo es. También se trabaja la gestión de la impermanencia o la eventualidad de los estados emocionales.

#### Sesión 5. Día 5. Tema 5. Gestión de las emociones desde el mindfulness.

En el tema 5, se trabajan contenidos sobre la gestión de las emociones, como un aspecto fundamental de las personas y su relación con el entorno (tabla 17). Emociones como el odio, la rabia, la ansiedad o la tristeza, son la causa más inmediata del sufrimiento (Simón, 2007, 2011, 2016).



SESIÓN 5 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio: Cómo me siento hoy	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención al estado mental y corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.</li> </ul>	10 minutos.
Tema: Manejar las emociones o sensaciones difíciles	<p>Las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Componente conductual.</li> <li>Componente neurovegetativo de las emociones.</li> <li>Componente cognitivo.</li> </ul> <p>Gestión emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manejar el malestar físico y emocional.</li> <li>Herramientas en la gestión emocional.</li> <li>Corporalidad.</li> <li>Enfoques.</li> <li>Objetivos.</li> <li>Lenguaje significado.</li> <li>Gestión del error.</li> <li>Liberación emocional controlada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender y aceptar las emociones para así poder gestionar su influencia en la toma de decisiones personales e interpersonales.</li> <li>Observar las emociones gestionando su llegada</li> <li>Mejor empatía sensación de satisfacción en las relaciones interpersonales.</li> </ul>	120 minutos. Descanso. 15 minutos.
Tiempo de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suaviza, calma, permite.</li> <li>Silueta de emociones.</li> <li>Caminar conscientemente.</li> <li>Sé de un lugar: Meditación auditiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención plena a la acción autocompasiva.</li> <li>Conciencia corporal desde la bondad amorosa.</li> <li>Aceptar y observar sin juicios quienes somos.</li> <li>Atención presente al entorno.</li> <li>Autoobservación y aceptación de los estados mentales y corporales.</li> </ul>	110 minutos.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 17. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 5.

Cuando no es posible gestionar las emociones, suele provocar sufrimiento la resistencia a ella y no saber manejar lo que ocurre a nivel emocional. En consecuencia, es necesario potenciar el desarrollo de una serie de herramientas para gestionar las emociones, (Goleman et al., 2005, 2015). como son prestar atención a la corporalidad, el enfoque de la realidad a los objetivos marcados, aceptar el momento presente, salir del flujo de emociones, etc.

En la actividad, *Silueta de emociones*, se traza en un papel la silueta de cada participante, este trabajo se hace en grupo. Una vez recortada se van mencionando emociones y se debe escribir, en la silueta ,su nombre en el lugar donde se siente. Para ello se utilizan las emociones descritas en la Rueda de emociones (Figura 36) creada por Plutchik en 1984 (Plutchik,1984, 2003).

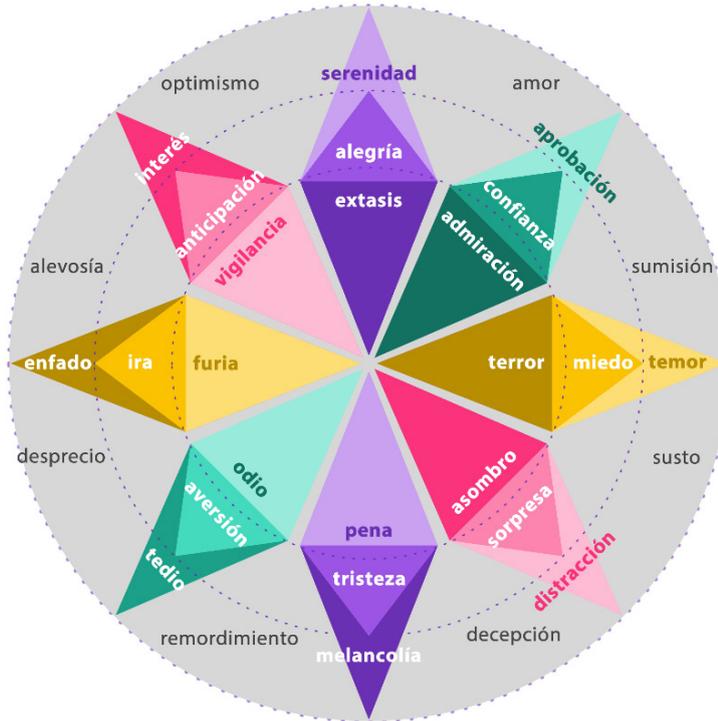


Figura 36. Rueda de emociones (Plutchik, 1984, 2003).

Con ello se potencia el *Insight*, lo que implica ser capaces de observar las propias emociones atendiendo a las sensaciones corporales producidas por ellas en las diferentes partes del cuerpo (Figura 37).



Figura 37. Actividad, Silueta de emociones. Cortijo de Cuarto 2018.

La actividad *Caminar conscientemente*, se efectúa al aire libre, tomando conciencia del cuerpo y las sensaciones vividas momento a momento, siendo una práctica útil para desarrollar la paciencia (De Rueda-Villén, 2019; García-Campayo, 2019). Los objetivos pretendidos son tomar conciencia corporal desde la bondad amorosa, aceptar y observar sin juicios quienes somos.



Por último, la práctica *Suavizar, Calmar y Permitir*, creada por Neff (2016) es una meditación generativa, en la que, partiendo de la recreación mental de una situación estresante o dolorosa, se perciben las emociones, sensaciones y pensamientos que aparecen alrededor de tal recuerdo. Ese proceso de autoobservación y aceptación de los estados mentales y corporales, son el objetivo de la práctica.

**Sesión 6. Día 6. Tema 6. Mindfulness, comunicación no violenta y manejo de conflictos.**

En el Tema 6, se introducen contenidos como la habilidad del habla o el “escuchar nutriendo relaciones amorosas”, conocimientos que pueden capacitar para una escucha abierta y flexible, proporcionando bienestar en los procesos comunicativos (Brach, 2014; Rosenberg, 2016) (Tabla 18).

SESIÓN 6 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio: Cómo me siento hoy	Atención al estado mental y corporal.	• Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.	10 min.
Tema: Mindfulness, comunicación y manejo de conflictos	Comunicación. • Habilidades del habla. • Escuchar nutriendo relaciones amorosas por Tara Brach. Tratando con Conflictos. Comunicación No Violenta (CNV) por Marshall Rosenberg. • El Proceso de la CNV.	• Desarrollar la CNV desde la atención plena • Desarrollar la capacidad de resiliencia y de la comunicación no violenta CNV.	120 min. Descanso. 15 min.
Tiempo de Prácticas	Hablamos por parejas. La conversación pendiente. • Pranayama. • Samavritti “Respiración equitativa”. • Nadi Shodhana "Alimentación o purificación". • Brahmari "Respiración de la abeja".	• Favorecer el diálogo cumpliendo los tiempos de la CNV, habla y escucha activa. • Saber describir una problemática y cómo enfrentarse a ella desde la CNV. • Aprender técnicas de respiración para favorecer la gestión emocional y situaciones de conflicto.	110 min.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 18. Contenidos y objetivos específicos de la Sesión 6. Elaboración propia.

Por otro lado, se hace hincapié en la comunicación no violenta (CNV) de Rosenberg (2016). En este sentido, se pretende favorecer el diálogo cumpliendo los tiempos de la CNV, habla y escucha activa, sobre todo teniendo en cuenta que, en los espacios laborales, los procesos comunicativos son esenciales para una buena convivencia (The mindfulness initiative, 2018).



- La actividad, *Hablamos por pareja*, se inicia formando pares que se sientan de frente, hombro con hombro. Cada participante realiza una descripción sobre “quiénes somos,”. Lo importante es escuchar de un modo atento, amable, sin juicio, con entrega y motivación absoluta, para adquirir la mayor información ofrecida. El objetivo es soltar el modo de escucha habitual que lleva a pensar más en la respuesta a emitir que en la información recibida.
- A continuación, la actividad *Resolviendo problemas*, en la que se expone una situación que pueda crear estrés entre dos personas (role playing: un pequeño accidente de tráfico, una discusión con una persona usuaria, etc.). Creada la situación se intentan buscar un modo de solucionar lo ocurrido utilizando una comunicación no violenta. Como conclusión de la actividad, se observan las nuevas rutas que se toman, es decir, qué nuevas respuestas se generan ante un problema, cuando el lenguaje es no violento. La actividad fomenta la capacidad de atender y observar con perspectiva lo que conlleva una comunicación no violenta en la resolución de conflictos.
- El cuanto, a la práctica de la *Conversación pendiente*, cada participante escribirá una carta a una persona o a sí misma, para contarle desde la CNV, aquello que desea mejorar o aquello que produce o produjo daño. Se trabajan las emociones adversas y cómo gestionarlas desde la CNV.

Con tales actividades se pretende favorecer el diálogo cumpliendo los tiempos y características de la CNV, con el fin de poder describir una problemática y enfrentarse a ella desde la CNV.

Por último, se introducen una serie de *ejercicios de respiración* propias del yoga. Son ejercicios fáciles de hacer en cualquier momento del día y que aportan una serie de beneficios inmediatos en la atención y el equilibrio respiratorio. Para ello se practica la respiración consciente o Pranayama, que favorece la concentración y a encontrar estados de equilibrio emocional. Los ejercicios practicados son la respiración Samavritti o “Respiración equitativa” la cual favorece la concentración y la calma. La respiración Nadi Shodhana también llamada respiración nutritiva, aumenta la oxigenación y los procesos atencionales, y por último la respiración Brahmari o “Respiración de la abeja” lo que induce a un estado meditativo y la capacidad de observar atentamente el interior. (Woodyard, 2011; Giannoni, 2016; Roy, 2022). Los ejercicios respiratorios a tal fin son (Figura 38).



Figura 38. Prácticas de la respiración consciente o Pranayama (Woodyard, 2011; Giannoni, 2016; Roy, 2022). Elaboración propia.

Sesión 7. Día 7. Tema 7. Mindfulness, compasión y bondad amorosa.

En la última sesión se trabaja la autocompasión, cerrando el ciclo formativo de mindfulness. Los contenidos trabajados tienen como objetivo desarrollar la capacidad de la autocompasión como base para mejorar los entornos que habitamos (Tabla 19).

SESIÓN 7 ACCIONES	CONTENIDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO APROX.
Inicio: Cómo me siento hoy	Atención al estado mental y corporal.	• Desarrollo del autoconocimiento a través de la observación introspectiva cuerpo y mente.	10 min.
Tema: Mindfulness y compasión, amabilidad y altruismo. Bondad amorosa	La supervivencia del más amable. Qué es la compasión. • Autocompasión: Trátate como a tu mejor amig@.	• Desarrollar la capacidad de la autocompasión como base para mejorar los entornos que habitamos.	110 min. Descanso 15 min.
Tiempo de Prácticas	Mi amigo compasivo. Las tres visitas Escáner compasivo. Frasas de autocompasión.	• Atención plena a la cognición y la acción autocompasiva. • Conciencia corporal desde una óptica compasiva.	120 min.
Total 240 minutos (4 horas)			

Tabla 19. Mindfulness y compasión, amabilidad y altruismo. Bondad amorosa.



Uno de los objetivos de esta sesión es conocer las consecuencias de ser amable y cómo las sociedades que han evolucionado son aquellas que trabajan en comunidad, tiene un gran significado en el trabajo en equipo. Se leen y reflexionan en pequeño grupo los diferentes documentos y se hace una puesta en común de los contenidos más relevantes.

- Las actividades del *Amigo compasivo* forman parte del protocolo MSC al igual que el de *Las tres visitas* (Germer & Neff, 2019). La primera práctica es un ejercicio donde se piensa en un problema o situación adversa, seguidamente, se observan los elementos mentales que surgen en ese momento, seguidamente, se busca a nivel mental a una persona o ser que inspire la confianza, bondad o compasión para restablecer el equilibrio. En la segunda, se visualizan a tres personas que puedan generar emociones, positivas, negativas y neutras, con esta actividad se puede observar cómo la mente genera emociones sobre los pensamientos, esas personas sonrían y se puede observar cómo las actitudes previas sobre esas personas pueden sentirse diferentes.
- El *escáner compasivo* es un recorrido corporal descrito en el protocolo MCS, y trata de observar cada parte del cuerpo deteniéndose en ellas y agradeciendo lo que confiere cada día. El objetivo es el de aceptarse de un modo compasivo y generar estados atencionales en el cuerpo. Para terminar, y volviendo a *la Silueta* realizada en la sesión cinco, se escriben frases compasivas sobre aquellas emociones que más “dolor” supusieron durante la práctica de aquel día.

Una vez finalizado este apartado, se prosigue con la descripción de la fase cuarta de la investigación en la que se describen los procesos de análisis y evaluación de la información, describiendo asimismo el proceso de recogida de información.

#### 2.4. FASE 4: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta última fase se procede al análisis y evaluación de resultados obtenidos en los diferentes instrumentos seleccionados para tan fin. Como en todo proceso de investigación es fundamental la elaboración de un plan organizativo para orientar el trabajo, en el que como último de los aspectos a tener en cuenta es el análisis y evaluación de datos (Almeida & Freire, 2007).



Antes de iniciar la descripción de esta fase, se hace preciso presentar el proceso de recopilación de información, así como sus instrumentos, siendo un núcleo fundamental en el proceso investigador en la medida que aporta datos adecuados para dar respuesta a los objetivos planteados (Tejada-Fernández, 2011). Las técnicas e instrumentos de investigación son aquellos medios que se utilizan para registrar datos, en este sentido la investigación cuenta con cuatro cuestionarios de recogida de datos, para el futuro análisis. El uso de varios instrumentos en la extracción de información, sobre las variables del estudio, conlleva a unos resultados más completos, lo que facilita realizar un análisis más profundo sobre el estudio realizado (Chávez, 2007; Bisquerra-Alzina et al., 2014; Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021).

Los instrumentos para la recopilación de datos han sido cuatro cuestionarios

- Cuestionario de Calidad de la acción formativa.
- Cuestionario de Adquisición de los conocimientos adquiridos.
- Cuestionario de Transferencia al puesto de trabajo
- Cuestionario FFMQ (Five Facets Mindfulness Questionnaire).

Los tres primeros cuestionarios mencionados son instrumentos propios del Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, utilizados para recabar información para su proceso de evaluación de las acciones formativas.

El cuestionario FFMQ, es específico para extraer información específica sobre mindfulness concretamente para medir el desarrollo o adquisición de actitudes y procedimientos propios de la atención plena.

A continuación, se describen en una tabla comparativa, el proceso temporal, quien lo diseña y el tipo de ítems de cada uno de los cuestionarios, para ofrecer una visión global de los instrumentos utilizados para extraer información relativa a la efectividad de la acción formativa (Tabla 20).



CUESTIONARIO	DISEÑADO POR	TIPO	PROCESO	PREGUNTAS ABIERTAS
Adquisición de conocimientos	Docente tal como establece el Área del Empelado Público.	Test de 3 opciones.	Antes y después de la acción formativa Pretest/postest.	No.
Calidad de la acción formativa	Diputación.	Likert 5 opciones y pregunta abierta.	Después de la acción formativa.	Si, 2 preguntas.
Transferencia de conocimientos	Diputación y docente tal como establece el Área del Empelado Público.	Likert 5 opciones y abiertas	Después de la acción formativa	Si, 1 pregunta.
FFMQ	Baer et al., 2004, 2006; Cebolla et al. 2012.	Likert 5 opciones.	Antes y después de la acción formativa Pretest/postest	No.

Tabla 20. Características de los cuestionarios utilizados para recabar información.

La finalidad de la extracción de información es valorar la eficacia de la MBI (*mindfulness-based intervention*) “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”, respecto al desarrollo y adquisición de actitudes mindfulness respecto al crecimiento personal y profesional de las personas participantes.

La labor estadística de la muestra poblacional comienza una vez finalizada la última edición de 2019 y se desarrolla de octubre a diciembre de 2019, para las seis ediciones.

A continuación, se presenta en la tabla 21 con las fechas concretas en las que se recopilan los datos de cada cuestionario.



EDICIÓN	FECHAS INICIO Y FIN	C.FFMQ	C.CONOC.	C.CALIDAD	C.TRANSFER.
2018_20182401	18/09/2018 09/10/2018	Pretest 18/09/18	Pretest plazo 11/09/18 a 18/09/19	Plazo: 09/10/18 16/10/18	-x
		Postest 09/10/18	Postest plazo 09/10/18 a 13/11/18		
2018_20182402	16/10/2018 08/11/2018	Pretest 16/10/18	Pretest plazo 11/10/18 16/10/18	Plazo: 08/11/18 15/11/18	-x
		Postest 08/11/18	Postest plazo 08/11/18 a 15/01/19		
2018_20182403	17/10/2018 12/11/2018	Pretest 17/10/18	Pretest plazo 11/10/18 17/10/18	Plazo: 12/11/18 19/11/18	-x
		Postest 12/11/18	Postest plazo 12/11/18 a 18/11/18		
2019_20190801	10/09/2019 01/10/2019	Pretest 10/09/19	Pretest plazo 02/09/18 a 10/09/19	Plazo: 01/10/19 07/10/19	Plazo: 01/11/19 07/11/19
		Postest 01/10/2019	Postest plazo 01/10/19 18/11/19		
2019_20190802	03/10/2019 24/10/2019	Pretest 03/10/2019	Pretest plazo 26/09/19 a 03/10/19	Plazo: 24/10/2019 31/10/2019	Plazo: 24/11/19 31/11/19
		Postest 24/10/2019	Postest plazo 24/10/19 a 19/10/19		
2019_20190803	29/10/2019 19/11/2019	Pretest 29/10/2019	Pretest plazo 22/10/19 a 29/10/19	Plazo: 19/11/2019 26/11/2019	Plazo: 19/12/19 26/12/19
		Postest 19/11/2019	Postest plazo 19/11/19 a 12/12/19		

Tabla 21. Fechas de las ediciones implementadas y fechas de obtención de información en los cuatros cuestionarios utilizados.

El diseño del análisis de resultados toma como referencia las descripciones realizadas por Kilpatrick et al. (2016) y Kraiger et al. (1993), y se establecen en diciembre de 2018.

Una vez expuesto el desarrollo de extracción de información, se prosigue con el análisis de los datos. Esta fase ha tenido una duración amplia, pues la Diputación tarda unos dos meses en publicar los resultados del cuestionario de calidad y el cuestionario de adquisición de conocimientos y un año, en publicar los datos de transferencia. Por lo que el análisis de los datos resultantes se desarrolló de enero a septiembre de 2019, para las tres primeras ediciones implementadas en 2018. Y de junio a diciembre de 2020, para las tres ediciones de 2019.



La discusión de los resultados obtenidos se ha alargado hasta finales del año 2021. Y las conclusiones del trabajo de investigación, las limitaciones de tal estudio, así como las perspectivas de trabajo se han desarrollado desde finales de 2021 hasta septiembre de 2022.

Los ítems que conforman los cuestionarios tipo Likert están adaptados a las necesidades y características específicas de las personas participantes que pretende evaluar. Para ello los cuestionarios están contextualizados a las personas destinatarias, por lo que conocen a qué se refiere cada ítem presentado (González & Fernández, 2004). Lo que significa que la definición de cada ítem ha sido exhaustiva y excluyente, atendiendo a factores como la comprensión y la aceptabilidad para cada sujeto preguntado, asegurando la calidad de información recogida en el proceso. Por lo que los criterios de la redacción de los ítems son de acuerdo con los descritos por Martín-Arribas (2004) y Arias, Pastor y Alcalá (2022) sobre las escalas de Likert.

Respecto a su distribución, los cuestionarios de calidad, transferencia y el FFMQ, son tipo Likert, con una gradiente de cinco valores. En este sentido, tienen una respuesta cerrada con una gradación en las respuestas, es decir, constan de un enunciado seguido de opciones de respuestas que indican grados de acuerdo y desacuerdo (Martínez-Arias et al., 2006). Esto supone que los cuestionarios cuentan con preguntas cerradas y la utilización de escalas de medida precisas, que ayudan a orientar la respuesta de las personas participantes facilitando su cumplimentación (González & Fernández, 2004). Es preciso comentar que Likert es un modelo de construcción de escalas sencillo y sus características psicométricas no son inferiores a las de otros tipos de escalas (Morales et al., 2003; Pascual-Arias et al., 2022).

En cuanto a la estructura del cuestionario, siguen las propuestas por Alaminos & Castejón (2006), como son el número de preguntas y el orden interno en que se han de colocar, evitando que sean redundantes y procurando que el paso de una temática a otra se haga con fluidez. Siguiendo con esto, existe un equilibrio entre la extensión y la calidad de la información recabada, pues es mejor menos información, pero con más cuestionarios contestados, que mucha información sin cuestionarios contestados.



Sobre el número de ítems oportunos, se considera que el número mínimo de ítems para evaluar un fenómeno sería de 6, pero el número total puede ir desde 10 a 90 ítems. De esta manera se puede abarcar de forma proporcional cada una de las dimensiones definidas a priori en el constructo.

El resultado son unos cuestionarios que responden a las premisas de Likert, pudiendo atestiguar que se recoge información bien estructurada, siguiendo las características que hacen un instrumento de gran validez pedagógica, aportando información relacionada con la calidad de la acción formativa y la adquisición de competencias desde un punto de vista mindfulness (Alaminos & Castejón, 2006; Martínez-Arias et al., 2006; Aguilera & Marchant, 2014; Santana, 2016; Pineda-Herrero et al., 2020).

El cuestionario FFMQ es específico para obtener información sobre datos concretos de adquisición de capacidades y aptitudes mindfulness. Se ha utilizado el FFMQ-E, basado en el *Five Facet Mindfulness Questionnaire* de Baer et al. (2004, 2006) en su versión validada para la población española FFMQ-E (Cebolla et al., 2012). Con dicho cuestionario se recoge información sobre la medida de cambio de actitudes y valores respecto a mindfulness. Se elige por ser el cuestionario más utilizado en cuanto a la recogida de información sobre las repercusiones que tiene la formación de mindfulness sobre las personas participantes en protocolos e intervenciones basadas en el mindfulness (Cebolla et al., 2012, Rosales, 2014; Schmidt & Vinet, 2015; Santana, 2016; García-Campayo & Demarzo, 2018).

Por tanto, la información que se obtiene con estos 4 cuestionarios proporciona los datos que se establecen como prioritarios dentro de los procesos evaluativos de la formación basados en los modelos descritos por Kraiger et al. (1993, 2021) y Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016), (Ver Tabla 22).

CUESTIONARIO	NÚMERO DE ÍTEMS	PRETEST	POSTEST	TIPO LIKERT	ITEMS R. ABIERTA
FFMQ	39	X	X	X	
CONOCIMIENTOS	10	X	X		
CALIDAD	23		X		2
TRANSFERENCIA	13		x		1
Total	85				

Tabla 22. Número de ítems y tipo de ítems de cada cuestionario.



El resultado final del análisis de eficacia y calidad de un proceso de enseñanza aprendizaje, debe incluir los resultados del aprendizaje por parte del alumnado, de transferencia de los conocimientos adquiridos o la valoración de la propia acción formativa (Tejada-Fernández, 2011; Díaz-Rojas & Leyva-Sánchez, 2013; Rosales, 2014; Rafiq, 2015). Los cuestionarios utilizados en esta investigación responden a dicho proceso de evaluación de la calidad y eficacia de la formación continua, donde se evalúa la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, acredita y certifica que cada participante adquiere una serie de competencias y habilidades que son influyentes en sus contextos laborales y/o personales. Se detalla seguidamente la descripción de cada cuestionario y sus características

#### **2.4.1. Cuestionario de adquisición de conocimientos.**

En una primera instancia para conocer si el alumnado ha adquirido una serie de conceptos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales con la acción formativa se diseña un cuestionario, que deben realizar todas las personas participantes antes y después de cada edición para poder comenzar el curso, así como para recibir su certificado.

El cuestionario de adquisición de conocimientos se gestiona y evalúa desde Diputación, siendo diseñado por la persona instructora de la acción formativa, a solicitud de Diputación y siguiendo los parámetros establecidos. El cuestionario se ha diseñado siguiendo las pautas, se han diseñado 10 ítems (pretest y postest) con tres opciones, verdadero, falso y no conozco la respuesta, con gradiente de una nota máxima de 10 y mínima de 0. Es un cuestionario mixto al contar con preguntas tipo test y con una pregunta abierta (Aguilera & Marchant, 2014).

Las características del cuestionario responden a las características descritas por Grau (1995) y Bisquerra-Alzina (2004, et al. 2021), en cuanto a número de ítems, contenido, definición y ordenación, codificación de las respuestas, fiabilidad y validez. Siguiendo estas premisas las preguntas hacen referencia a los conocimientos, que se imparten en los siete temas de los que consta la intervención formativa, a fin de valorar si se ha alcanzado la adquisición de tales contenidos. Los ítems son claros y concisos, haciendo referencia a los contenidos trabajados en la intervención formativa. (Martín-Arribas, 2004; Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2018).



Los diez ítems del cuestionario en cuestión hacen alusión a los diferentes temas trabajados como puede observarse en la tabla 23.

ITEM	TEMAS
Mindfulness es descrito por Jon Kabat-Zinn, como: prestar atención de una forma intencionada en el aquí y ahora y sin intención de juzgar.	Tema 1
La técnica de mindfulness no está relacionada con las emociones, sólo con la gestión del estrés.	Tema 4 y 5
Aprender mindfulness ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, ya que nos proporciona habilidades para responder de una manera apropiada al estrés y a la ansiedad.	Tema 4 y 6
La experiencia de mindfulness se entrena con la práctica de la meditación.	Tema 3 y 4
En mindfulness se pueden distinguir tres tipos de meditación, la informal, la formal y el námaste.	Tema 3 y 4
La meditación formal se puede poner en práctica en cualquier contexto y momento, por ejemplo, en los procesos de comunicación no violenta.	Tema 6
La meditación informal (escaneo corporal, práctica sentada, yoga, ...) depende del lugar, así como la postura e incluso el momento adecuado de la meditación.	Tema 2 y 3
Las técnicas de Mindfulness están orientadas a la concentración, a la conciencia plena, a la aceptación y a la autocompasión.	Tema 7
Mindfulness pretende conseguir un estado de atención concentrada sobre un pensamiento, la propia concentración, un objeto o una percepción, que nos ayuda a disminuir la rumiación y con ella el estrés.	Tema 2 y 4
Uno de los términos clave de mindfulness es el concepto de aceptación, como base para admitir y reconocer la realidad como es en el presente y no oponer resistencia a los pensamientos y emociones.	Tema 2 y 5

Tabla 23. Ítems del cuestionario de adquisición de contenidos.

#### 2.4.1. Proceso de recogida de datos.

El cuestionario es solicitado por Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla, antes y después de realizarse la actividad, a fin de valorar los conocimientos previos y adquiridos por cada participante en la acción formativa. Para ello, la Diputación Provincial de Sevilla informa a través de correo electrónico de la obligatoriedad de realizar dicha prueba (formato online) una semana antes del inicio del curso y tras finalizar. El cuestionario se activa en la web de diputación y cada participante tiene un acceso personal a la web de formación continua.

El pretest debe responderse en el plazo de una semana antes del inicio del curso. Respecto al postest se realiza tras finalizar el curso, en el plazo una semana tras la finalización de la formación, siendo necesaria su entrega para la obtención del certificado de participación en la actividad (Tabla 24).



EDICIONES	IMPLEMENTACIÓN	PRETEST	POSTEST
2018_20182401	18/09/2018	12/09/2018	09/10/2018
	09/10/2018	18/09/2018	16/10/2018
2018_20182402	16/10/2018	10/10/2018	08/11/2018
	08/11/2018	16/10/2018	15/11/2018
2018_20182403	17/10/2018	11/10/2018	12/11/2018
	12/11/2018	17/10/2018	19/11/2018
2019_20190801	10/09/2019	03/09/2019	01/10/2019
	01/10/2019	10/09/2019	08/10/2019
2019_20190802	03/10/2019	27/09/2019	24/10/2019
	24/10/2019	03/10/2019	31/10/2019
2019_20190803	29/10/2019	22/10/2019	19/11/2019
	19/11/2019	29/10/2019	26/11/2019

Tabla 24. Ediciones y fechas de obtención de datos en el cuestionario de adquisición de conocimientos.

Tras finalizar cada edición de las diferentes acciones formativas, Formación Continua de Diputación, publica los resultados obtenidos en su Web Oficial <http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com>. El informe muestra los resultados medios de las personas que han contestado al cuestionario.

#### 2.4.2. Cuestionario de calidad de la acción formativa.

El cuestionario que evalúa la calidad de la acción formativa es diseñado, gestionado y evaluado por el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla. La Diputación Provincial de Sevilla, una vez finalizada cada acción formativa, informa a cada participante a través de correo electrónico de la importancia de realizar esta prueba, para la mejora de ediciones futuras, no obstante, no es obligatorio.

El cuestionario consta de 23 ítems, de los cuales 21 son una evaluación tipo Likert de 5 valores, donde 1 es la menor puntuación (Total desacuerdo) y 5 la máxima puntuación (Total acuerdo). Y dos ítems de respuesta abierta (ítem 16 y 17), con las que se recoge información sobre las observaciones de la acción y las propuestas de actividades para el siguiente año, cómo se analiza en el Capítulo IV, apartado 2.4. Tal información se incluye en la investigación, donde se analizan las respuestas vertidas por las personas participantes sobre las observaciones que han considerado significativas respecto a la formación recibida en la intervención *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, así como propuestas de acciones formativas futuras.



Las características del cuestionario de calidad responden los factores que influyen las propiedades descritas por diferentes estudios (Grau, 1995; Bisquerra-Alzina, 2004; Bisquerra-Alzina et al. 2015, Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021), en relación con el número de ítems, contenido, definición y ordenación, codificación de las respuestas, fiabilidad y validez (Martín-Arribas, 2004; Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2018). Al tener dos preguntas abiertas se puede considerar como un cuestionario mixto (Aguilera & Marchant, 2014; Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021).

Los ítems quedan distribuidos en cuatro subcategorías en función del elemento evaluado respondiendo al diagnóstico de los elementos que influyen la calidad de la formación como son: los elementos didácticos del curso, la coordinación, la aplicabilidad y ponente, todos ellos componentes pedagógicos a evaluar (Morales, et al., 2003; Martín-Arribas, 2004; Pascual-Arias et al., 2022) (Tabla 25).

#### **SUBCATEGORÍAS**

1. Elementos didácticos del curso: La subcategoría curso, se ha dividido a su vez en cinco categorías, distribuidos entre los ítems del 1 al 12, que se pueden agrupar en función de:

- -Objetivos y contenidos: ítems 1, 2.
- -Metodología: ítems 4, 5.
- -Materiales y recursos: ítems, 8, 9.
- -Duración: ítem 3.
- -Valoración global de la actividad: ítem 12.

2. Coordinación: cuenta con tres ítems 13, 14 y 15.

3. Aplicabilidad laboral y personal: cuenta con cuatro ítems 6, 7, 10, 11.

4. Docente: compuesto de seis ítems 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

**Tabla 25. Subcategorías del cuestionario calidad de la acción formativa.**

Con la información obtenida con este cuestionario se puede confirmar si la calidad de la acción formativa diseñada e implementada ha cumplido los objetivos de calidad establecidos por formación continua.

#### **Proceso de recogida de datos**

Tras finalizar cada acción formativa se activa el cuestionario de calidad, en la Web Oficial de Diputación, a la que tienen acceso de modo personal cada participante. Este cuestionario, por tanto, cumple con la fase de evaluación final o de resultados, aunque se recoja información sobre el proceso y el desarrollo de la acción (Tabla 26).



EDICIONES	IMPLEMENTACIÓN	CUESTIONARIO
2018_20182401	18/09/2018	09/10/2018
	09/10/2018	16/10/2018
2018_20182402	16/10/2018	08/11/2018
	08/11/2018	15/11/2018
2018_20182403	17/10/2018	12/11/2018
	12/11/2018	19/11/2018
2019_20190801	10/09/2019	01/10/2019
	01/10/2019	07/10/2019
2019_20190802	03/10/2019	24/10/2019
	24/10/2019	31/10/2019
2019_20190803	29/10/2019	19/11/2019
	19/11/2019	26/11/2019

Tabla 26. Fecha de implementación de la MBI y fechas de obtención de datos con el cuestionario de calidad.

Finalizando, hay que mencionar que dos meses después de finalizar el curso, se publican los resultados de los cuestionarios de las personas participantes actas. Esta información queda visible para cada acción formativa en la web oficial de formación continua (<http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/>) del Área del Empleado Público, de Diputación Provincial de Sevilla, al que tienen acceso las personas participantes y cada docente.

#### 2.4.3. Cuestionario de evaluación de transferencia

En la evaluación de la transferencia de la formación, se recopila información sobre cómo el alumnado adquiere y asimila los conocimientos ofrecidos con objeto de que los aplique en sus actividades diarias, aunque no lo haga exactamente como se le transmitió. En este sentido, la transferencia de conocimiento al puesto de trabajo es un proceso complejo centrado en identificar, adquirir y aplicar el conocimiento existente en su actividad laboral diaria (Máñez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015, Pineda-Herrero et al., 2020).

Por ende, para transferir conocimiento no es suficiente con disponer de nueva información, sino que es necesario que cada participante utilice dichos conocimientos y que, además, se produzcan en la persona cambios tanto comportamentales como en los procesos cognitivos (Máñez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015). El diagnóstico de los factores que influyen en la transferencia es el modo más reconocido para hacer una evaluación de la transferencia en una organización concreta. En este sentido los trabajos más relevantes sobre la utilidad (provecho de los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos tras la



formación) y nivel de transferencia de mindfulness en la empresa son los realizados por Pineda, Quesada & Stoian (2011) y Quesada, Pineda & Espona (2011), Pineda-Herrero & Quesada-Pallarès (2013) entre otros.

Un acierto clave de esta investigación fue poder obtener información sobre la transferencia del aprendizaje a los puestos de trabajo. Lo que proporciona mecanismos de apoyo para garantizar que la transferencia se lleva a cabo realmente, evidenciándose el impacto que las características individuales pueden tener sobre la transferencia de formación. En este sentido se toman como referentes a Pineda-Herrero, Quesada-Pallarés & Ciraso (2020), han desarrollado el Modelo FET (Factores para la Evaluación indirecta de la transferencia), que se encuentra adaptado al contexto español. Se trata de un modelo que fue validado en 2011 con una muestra de 1.525 personas trabajadoras de la administración pública y, posteriormente, fue aplicado en formación financiada por la Fundación Tripartita para Formación en el Empleo en 2012 con una muestra de 2.708 personas.

Desde este modelo se plantean 7 factores divididos en 3 dimensiones: dimensión del participante, dimensión de la formación y dimensión del entorno de trabajo (Tabla 27).

DIMENSIONES	FACTORES
Dimensión del participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción con la formación</li> <li>• Motivación para transferir</li> <li>• Locus de control interno</li> </ul>
Dimensión del entorno de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendición de cuentas para la aplicación</li> <li>• Posibilidades del entorno para la aplicación</li> <li>• Apoyo para transferir</li> </ul>
Dimensión de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación a las necesidades del puesto de trabajo</li> </ul>

Tabla 27. Modelo FET de factores para la evaluación de la transferencia. (Adaptado de Pineda et al., 2020) Elaboración propia.

Se describen los factores establecidos en dicho modelo (Pineda et al., 2014, 2020)

- Satisfacción con la formación: Se centra en la reacción que tienen las personas participantes con respecto a la acción formativa y a la labor docente.
- Motivación para transferir: Hace referencia a la implicación de las personas participantes en la formación a la hora de intentar aplicar los aprendizajes en el puesto de trabajo.
- Locus de control interno. Se refiere a la tendencia de la persona participante a la hora de percibir que su eficacia a la hora de llevar a cabo la transferencia al puesto de trabajo depende totalmente de su propia acción.



- Rendición de cuentas: Grado en que la organización pide evidencias de los resultados de la transferencia de la formación al puesto de trabajo que se está llevando a cabo.
- Posibilidades del entorno para la aplicación. Se centra en los elementos externos al participante que pueden condicionar la capacidad de transferir al puesto de trabajo los aprendizajes adquiridos en la formación (recursos que se proporcionan para aplicar los aprendizajes, la carga de trabajo, imprevistos, intervención de terceras personas, etc.).
- Apoyo para transferir. En este factor se tienen en cuenta, por una parte, el grado en el que compañeros y compañeras apoyan la aplicación de aprendizajes al puesto de trabajo y, por otra parte, la implicación que en el mismo sentido se realiza desde puestos superiores.
- Orientación a las necesidades del puesto de trabajo: Se refiere a la adecuación que existe entre la formación y las necesidades reales propias del puesto de trabajo.

El Modelo FET integra diferentes teorías relacionadas con la transferencia de la formación y plantea dos instrumentos: el Cuestionario FET y el Cuestionario CdE. Por su parte, el Cuestionario FET está formado por 42 ítems, que se valoran a través de una escala Likert de 5 puntos. En él se recoge la percepción del participante acerca de los factores del modelo que se han comentado con anterioridad y se obtiene un diagnóstico de la transferencia que se ha producido. El Cuestionario de Eficacia (CdE), tiene como objetivo identificar el grado en el que las personas participantes han aplicado lo aprendido en el puesto de trabajo. Si se ha aplicado previamente el Cuestionario FET, permite además conocer la capacidad de predicción de los factores. Este cuestionario está compuesto de 6 ítems, que se valoran con una escala Likert de 5 puntos, y que analizan únicamente el factor eficacia (Santana, 2016; Pineda-Herrero et al., 2020).

Del modelo FET se extrae que, en la administración pública, una formación eficaz es aquella que (Pineda-Herrero et al., 2014):

- Está vinculada a las necesidades del puesto de trabajo.
- Genera una reacción positiva, por parte de las personas participantes, hacia la formación, su diseño y hacia la figura del formador.
- Consideración, por parte de la persona que participa en la formación, de que la aplicación exitosa de las competencias aprendidas depende directamente de su propia persona (locus de control interno).



- Se ubica en un entorno laboral que posibilita que se lleve a cabo la transferencia.
- Existe un proceso de rendición de cuentas hacia los puestos superiores con responsabilidad.

El Modelo FET y el cuestionario que de él se deriva, ha servido de base para elaborar un cuestionario específico adaptado al contexto de la Diputación Provincial de Sevilla y a la acción formativa implementada. Utilizando como base el cuestionario establecido el Área de , que sigue las directrices del Plan agrupado de Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla, se ha pretendido analizar dicha transferencia de conocimiento, así como concretar sobre la eficacia de la transferencia de la atención plena al puesto de trabajo.

El cuestionario de transferencia está formado por 13 ítems, tal y como se establece desde la Diputación Provincial de Sevilla. Los ítems del 1 al 12 tienen respuesta cerrada tipo Likert en escala de 1 al 5, donde 1 corresponde con la afirmación “Nada de acuerdo” y donde 5 se corresponde con la afirmación “Totalmente de acuerdo”. El ítem 13 no sigue este tipo de respuesta ya que se trata de una pregunta abierta. Al tener dos preguntas abiertas se puede considerar como un cuestionario mixto. Las características del cuestionario de transferencia responden a las definidas por diferentes autores en relación con el número, contenido, definición y ordenación, codificación de las respuestas, fiabilidad y validez de los ítems establecidos. (Grau, 1995; Morales, et al., 2003; Bisquerra-Alzina, 2004; Martín-Arribas, 2004; Martín-Asuero et al., 2013; Aguilera & Marchant, 2014; Bisquerra-Alzina et al., 2015; Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2018; Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021).

El cuestionario se configura del siguiente modo:

- Los ítems del 1 al 8 se centran en analizar en qué grado los conocimientos y competencias adquiridos en la acción formativa se han podido aplicar al puesto de trabajo y en qué medida esto ha servido para mejorar el desempeño laboral de cada participante. De esta manera, se analiza en qué medida el MBI ha fomentado una mayor innovación, un aumento de la motivación o del rendimiento. Hay que mencionar también que los ítems 7 y 8 son de resultado inverso, al haber sido formulados en una frase negativa.



- Los ítems del 9 al 12 por su parte se centran específicamente en analizar la eficacia percibida acerca de los conocimientos, procedimientos y actitudes mindfulness adquiridas y su aplicabilidad en el entorno laboral.
- Por último, el ítem 13, es abierto, donde se recogen observaciones sobre las diferentes experiencias de las personas participantes respecto a mindfulness, su aplicabilidad y su contextualización en el entorno laboral.

Para más información, puede consultarse el cuestionario elaborado en el Apéndice 1.

#### Proceso de recogida de datos.

El cuestionario de transferencia recopila información sobre aquellas acciones que por su relevancia o novedad se desarrolla en varias ediciones. El cuestionario es activado en la Web Oficial de Diputación y realizado tras finalizar la acción formativa, en la que cada participante certificado ha de valorar la transferencia de los conocimientos adquiridos a su puesto de trabajo (Tabla 28).

EDICIONES	IMPLEMENTACIÓN INICIO Y FIN	CUESTIONARIO PLAZO DE ENTREGA
2019_20190801	10/09/2019 01/10/2019	01/11/2019 07/11/2019
2019_20190802	03/10/2019 24/10/2019	24/11/2019 31/11/2019
2019_20190803	29/10/2019 19/11/2019	19/12/2019 26/12/2019

Tabla 28. Fechas de implementación de la MBI y plazo de entrega del cuestionario de transferencia.

Los resultados de dicho cuestionario son publicados en junio del año siguiente de su implementación en la Web oficial de Diputación (<http://www.formacioncontinuadaipusevilla.com/>) a la que tienen acceso alumnado y docentes.

#### 2.4.4. Cuestionario mindfulness FFMQ.

El cuestionario FFMQ (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*) es una prueba de autorreporte, utilizada y validada en gran número de investigaciones para constatar la tendencia general a proceder con Atención Plena a partir de cinco habilidades:

1. Observar las experiencias internas y eternas.
2. Describir experiencias internas con palabras.



3. Actuar con conciencia del presente.
4. Ausencia de juicio, es adoptar una postura sin prejuicios hacia las propias experiencias internas.
5. Ausencia de reactividad, es soltar los pensamientos y sentimientos sin enfocarse en ellos ni elaborarlos.

Como se menciona en el apartado de escalas y cuestionarios, el FFMQ supone la evaluación más completa y utilizada para recabar información sobre cinco facetas claves de la atención plena (Bergomi et al., 2013; Van Dam et al., 2009, 2012, 2018), además cuenta con la validación de sus propiedades psicométricas en una amplia gama de tipos de muestras (Cebolla et al., 2012; Sauer-Zavala et al., 2013; Cebolla & Campos, 2016; Santana, 2016; Langer et al., 2017; Carpenter et al., 2019).

El cuestionario FFMQ conlleva un análisis factorial de elementos de cinco cuestionarios de atención plena diferentes. Baer et al. (2006) combinaron los ítems de diferentes escalas MAAS, FMI, KIMS, CAMS y MQ y, por lo tanto, representa una amalgama de base empírica de varias conceptualizaciones superpuestas de la atención plena como rasgo. Los análisis factoriales del FFMQ han apoyado consistentemente la estructura jerárquica del instrumento (Baer et al., 2006; Walach et al., 2006; Baer et al., 2008; Baer, 2011; Gu et al., 2016; Williams et al., 2014; Cebolla & Campos, 2016; Lyddy et al., 2021), lo que justifica que la presente investigación tome este instrumento para la recogida de datos. De ese modo se puede valorar la eficacia de diferentes protocolos e intervenciones basadas en el mindfulness, implementados en diversos contextos, como se ha podido constatar en los metaanálisis realizados al respecto (Cebolla et al., 2012; Soler-Ribaudi et al., 2012; Langer et al., 2017; Carpenter et al., 2019; Soriano et al., 2020; Goldberg et al., 2022).

El cuestionario posee 39 ítems de puntuación directa e inversa, que se puntúan en una escala de tipo *Likert* de cinco valores que van de 1= nunca o muy raramente verdadero a 5= muy a menudo o siempre verdadero. Se recuerdan las cinco facetas del cuestionario que recogen información de diferentes factores mindfulness (Baer et al., 2006; Baer, 2011; Cebolla et al., 2012; Aguado et al., 2015; Cebolla & Campos, 2016).

- Observar: capacidad de percibir experiencias internas y externas como sensaciones, impulsos, emociones o pensamientos.
- Describir: capacidad de etiquetar las experiencias con palabras.



- Actuar conscientemente: capacidad de focalizar la atención momento a momento en lo que se hace como opuesto a actuar de forma automática.
- No juzgar la experiencia interna: capacidad de tomar una postura no evaluativa hacia pensamientos y emociones.
- No reactividad a la experiencia interna: capacidad de observar el flujo de pensamientos y emociones sin apego ni rechazo hacia ellos.

Seguidamente, se muestra la distribución de los 39 ítems incluidos en cada una de las cinco facetas. Son 19 ítems los que se presentan con una R al puntuar de modo inverso. Los ítems invertidos o inversos miden en sentido contrario que el resto del cuestionario sea por su significado o su formulación. Los 39 ítems se agrupan en cinco facetas (tabla 29) y se presentan en una tabla, los ítems que muestran una R son los puntuados de modo inverso (Baer et al., 2006; Cebolla et al., 2012; Aguado et al., 2015; Cebolla & Campos, 2016).

5 FACETAS	ÍTEMS
Observar	8 ítems: 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36.
Describir	8 ítems: 2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37.
Actuar con conciencia	8 ítems: 5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R.
No-enjuiciamiento	8 ítems: 3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R.
No-reatividad	7 ítems: 4, 9, 19, 21, 24, 29, 33.

Tabla 29. Facetas e ítems que componen el cuestionario FFMQ.

### Proceso de recogida de datos.

El cuestionario FFMQ-E se ha pasado en las seis ediciones implementadas (tres en 2018 y tres en 2019), concretamente se ha recabado información de cada intervención, tanto al inicio de la primera de las siete sesiones, como al finalizar la última. Los datos han sido recabados por la persona instructora del curso, que es la investigadora en cuestión.

Tras ser presentado el proceso formativo, se ha informado y propuesto a las personas asistentes, su participación para la extracción de datos para el estudio de la tesis doctoral de la persona instructora sobre la eficacia de mindfulness. Todas las personas que ha contestado el cuestionario lo han hecho de modo voluntario e informadas verbal y previamente de la finalidad de dicha investigación. El posttest, se rellenó al finalizar la acción formativa, en la sesión siete.



Aun siendo totalmente anónimo, cada persona se le ofreció marcar con algún distintivo personal su cuestionario, a fin de poder comparar sus resultados una vez que rellenaron el posttest.

Se muestran las fechas precisas de cuando fue pasado el cuestionario FFMQ, en las seis ediciones en las que se han recogido datos para la investigación (Tabla 30).

EDICIONES	FECHA	PRETEST	POSTEST
2018_20182401	18/09/2018 09/10/2018	18/09/2018	09/10/2018
2018_20182402	16/10/2018 08/11/2018	16/10/2018	08/11/2018
2018_20182403	17/10/2018 12/11/2018	17/10/2018	12/11/2018
2019_20190801	10/09/2019 01/10/2019	10/09/2019	01/10/2019
2019_20190802	03/10/2019 24/10/2019	03/10/2019	24/10/2019
2019_20190803	29/10/2019 19/11/2019	29/10/2019	19/11/2019

Tabla 30. Fechas de las ediciones y de la extracción de datos del cuestionario FFMQ.

Cerrando este apartado, sobre las fases y diseño de la investigación, dando paso al análisis de la población de estudio de este proceso.

### 3. ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

El análisis de la población de estudio es crucial en cualquier proceso de investigación, siendo necesario describir el proceso de acceso, selección y admisión, así como de sus características socioeducativas.

La población absoluta está constituida por el personal de la Diputación Provincial de Sevilla y al personal de todas las entidades de la Provincia de Sevilla adheridas, que tienen acceso al Plan Agrupado de formación, organizado por el Área del Empleado Público y Formación Continua. Dicho proceso queda recogido en el *“Manual de Formación Plan Agrupado de Formación Continua, 2018-2023”*, por lo que es una cuestión que queda bajo las competencias de la organización promotora de la acción.

En septiembre de 2019, se revisa el plan de investigación, y se consolida que los datos de la muestra integraran a las personas participantes en las tres ediciones de 2018 y de las



tres ediciones de 2019. Por lo que el análisis poblacional contará con todas las personas participantes en las seis ediciones realizadas durante esos dos años.

**Acceso:** Las personas que han participado en la acción formativa se acogen a las directrices descritas en el *Manual plan agrupado de formación continua* mencionado anteriormente, donde en el apartado “3.1. Participantes” de este capítulo, en el que se describe quienes podrán acceder a las dichas acciones, del siguiente modo:

- “Podrán participar en el desarrollo de las Acciones Formativas aquellas personas empleadas públicas de Diputación Provincial de Sevilla y de los Ayuntamientos y Entidades Adheridos que, en el momento de la realización de las Acciones Formativas, presten sus servicios a través de una relación de carácter funcional o laboral con Diputación Provincial de Sevilla o los Ayuntamientos y Entidades Adheridos con independencia del ámbito sectorial de negociación al que pertenezcan” p. 6.

**Selección.** Dentro del mismo *Manual plan agrupado de formación continua*, en el apartado 3.3. Criterios de preselección y admisión de participantes, se describe que:

- “La preselección de participantes en las Acciones Formativas vendrá determinada por la adecuación del perfil exigido en cada una de ellas de las personas solicitantes (según aparece en su ficha de formación), a los requisitos establecidos y a los objetivos y contenidos de estas, así como a las observaciones que fueran de interés en relación con el puesto de trabajo, correspondiendo a la Diputación Provincial de Sevilla como promotora del Plan Agrupado la responsabilidad última sobre la selección” p.7.

**Admisiones.** En cuanto a las admisiones de las personas que solicitan la actividad de formación:

- Tendrán preferencia quienes ajustándose al perfil de las personas destinatarias no hayan realizado Acciones Formativas análogas en Planes de Formación anteriores o en el mismo Plan” p.7.
- En el caso del curso que nos ocupa, el perfil descrito de las personas destinatarias desde diputación, ha sido: “Personal que trabaje con colectivos de jóvenes, mayores y/o inserción social de Diputación Provincial de Sevilla y sus organismos, y personal de municipios, mancomunidades, consorcios de la provincia de Sevilla”. p.7



**Características socioeducativas de la muestra.** La muestra de la investigación se ha constituido por 109 personas (93 mujeres y 16 hombres) que han participado en la acción formativa “*Mindfulness. Cultivando la atención consciente*”, en diferentes ediciones, tres en el año 2018 y tres en el año 2019. Las personas participantes han elegido voluntariamente la realización de esta acción formativa de entre todas las ofertadas en el plan agrupado de formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla. (Tabla 31).

EDICIÓN	FECHAS	ALUMNADOS CERTIFICADO	ALUMNAS CERTIFICADAS	ALUMNOS CERTIFICADOS
2018_20182401	18/09/2018 al 09/10/2018	24	20	4
2018_20182402	16/10/2018 al 08/11/2018	11	9	2
2018_20182403	17/10/2018 al 12/11/2018	11	8	3
2019_20190801	10/09/2019 al 01/10/2019	22	20	2
2019_20190802	03/10/2019 al 24/10/2019	21	18	3
2019_20190803	29/10/2019 al 19/11/2019	20	18	2
Totales		109	93	16

Tabla 31. Fechas de las ediciones y totales de participantes certificados.

**Edad y sexo:** La información obtenida sobre las edades y sexo de cada participante se puede constatar en la tabla 32.

EDAD	MUJERES	HOMBRES
21-30 años	2	0
31-40 años	8	3
41-50 años	48	8
51 a 60 años	30	5
61 a 70 años	3	0
Total	91	16

Tabla 32. Datos sobre las edades de las personas participantes.

Referente a la muestra poblacional circunscrita a la investigación, los datos relacionados con la edad desprenden que el 80,95%, es decir, una gran mayoría de las personas que han participado, se encuentran en la franja de edad entre 41 y 60 años. Por otro lado, un 47,62% tiene entre 41-50 años y un 33,33% en relación con las personas de entre 51 y 60 años. La otra franja de edad es la de entre 31 y 40 años, con un porcentaje inferior (11,11%). Por



último, las franjas de edad más extremas, 21 a 30 años y 61 a 70 años, muestran porcentajes muy pequeños del 3,17% y 4,76% respectivamente. Puede consultarse esta información en la siguiente figura.

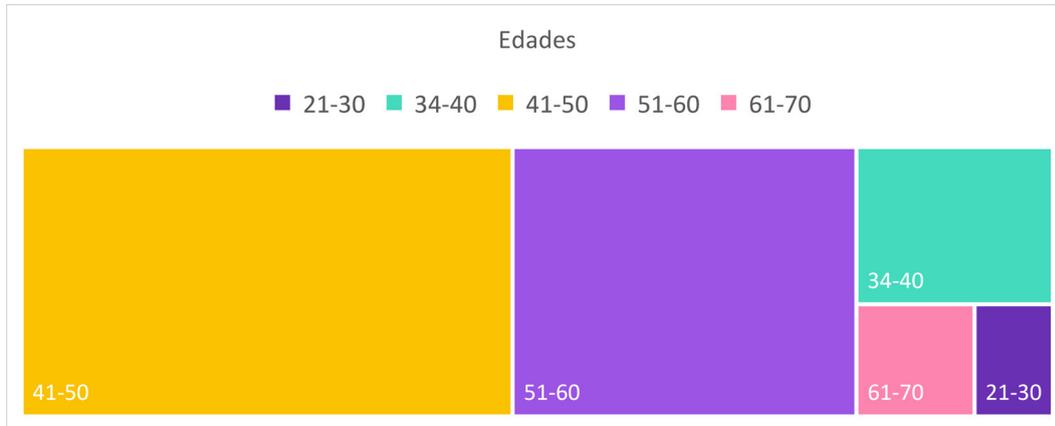


Figura 39. Porcentaje de participantes por edades. Elaboración propia.

Tanto mujeres como hombre se encuentran en mayor proporción en la franja de edad que va de los 41 a los 60 años, quizás este dato también sea referente de cuándo las personas suelen formarse en mindfulness. Tal vez pueda estar relacionado con los procesos profesionales o personales que se desarrollan en estos años de madurez.

Atendiendo a la variable género (56 mujeres y 7 hombres) muestran un mayor número de mujeres en todas las ediciones del curso, con un 88.88% (Figura 40). Existe un desequilibrio de la muestra respecto al género, predominando el sexo femenino. Esta diferencia tan patente suele ser una constante a considerar en la formación de mindfulness.

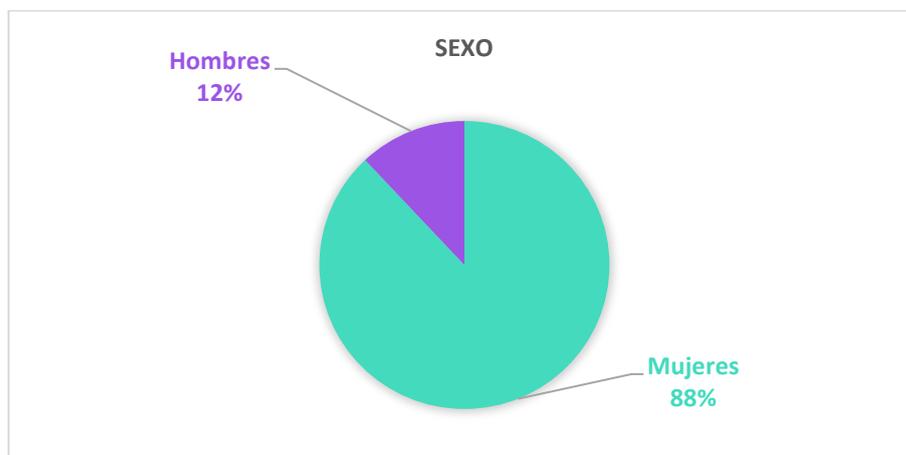


Figura 40. Porcentaje de participantes por sexo. Elaboración propia.



Cabe destacar que el porcentaje de mujeres es del 85% respecto al de los hombres que es del 15%. Esta diferencia tan patente suele ser una constante a considerar en la formación de mindfulness, pues son las mujeres quienes acceden en mayor número, al igual que ocurre con otras materias profesionalizantes relacionadas con la educación o el cuidado, (Gálvez-Muñoz, 2020).

Esto puede deberse a la socialización diferencial, que contribuye a que las mujeres por cuestión de estereotipos de género desarrollen profesiones más dirigidas al cuidado y la educación. Son efectivamente las mujeres quienes acceden en mayor número a esta acción formativa, al igual que ocurre con otras materias, en las cuales es manifiesta dicha socialización diferenciada, que contribuye a que las mujeres por cuestión de estereotipos de género desarrollen profesiones más dirigidas al cuidado sea en el ámbito sanitario o en el educativo (Gálvez, 2000, 2020). Asimismo, puede ser motivo de la elevada diferencia entre el porcentaje de mujeres y hombres que realizan el curso venga del entorno laboral al que ha sido dirigido el curso.

Las personas destinatarias a tal acción formativa ha sido personal que trabaja con colectivos de jóvenes, mayores y/o inserción social. Con respecto a los hombres el porcentaje de participación es muy inferior al de las mujeres. No obstante, en las seis ediciones han participado personas de otros ámbitos profesionales como administración, mantenimiento, abogacía o policías locales.

Esta circunstancia es relevante debido a que tanto los datos recogidos en esta tesis como en diferentes trabajos de investigación, manifiestan la relación existente entre género y estrés o entre género y ansiedad (Álvarez & Cáceres, 2010; González & De Vibe et al., 2013; García-Batista et al., 2014; Soysa & Wilcomb, 2015; Urbiola et al., 2017). Sabiendo que mindfulness supone aliviar el estrés o la ansiedad entre personas empleadas, y que la práctica de estos programas dota a las personas de una serie de recursos que les permiten afrontar de forma eficaz las diferentes situaciones de estrés y ansiedad, (Larrubia-Ansón, 2019; Johnson et al., 2020; Malter et al., 2021) puede ser uno de los factores determinantes para que haya una diferencia tan acentuada donde predominan que las personas participantes sean de sexo femenino.



**Nivel formativo:** El nivel formativo es otro aspecto que se ha considerado entre las personas que han realizado la acción formativa. Los datos se presentan en la siguiente figura (Figura 41).

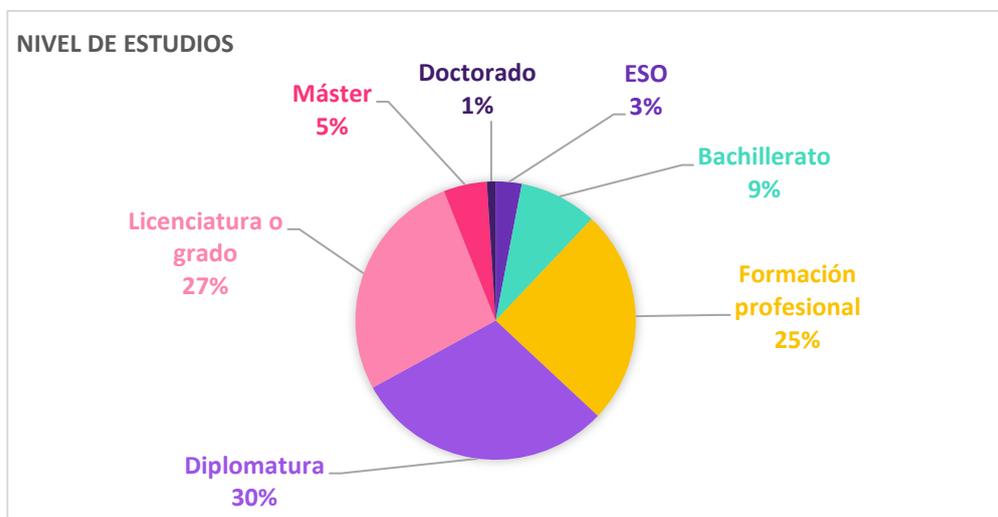


Figura 41. Porcentaje de participantes por nivel de estudios. Elaboración propia.

La formación que obtiene un mayor resultado total es la diplomatura, un 30% del total de participantes tiene una diplomatura, seguida de un 27% de participantes con licenciatura y muy cerca aquellas personas con un nivel formativo de formación profesional, con el 25% (Tabla 33).

NIVEL EDUCATIVO	MUJERES	HOMBRES	TOTALES	%
ESO	3	0	3	35%
Bachillerato	6	4	10	9%
Formación profesional	24	3	27	25%
Diplomatura	28	5	33	30%
Licenciatura o grado	24	4	28	27%
Máster	5	0	5	5%
Doctorado	1	0	1	1%
Total	91	16	107	100%
Porcentajes%	85%	15%	-	-

Tabla 33. Nivel de estudios de las personas participantes.



En cuanto al nivel de estudios el 63% de las personas que acceden al curso tienen estudios universitarios, siendo el grupo mayoritario el de personas con diplomatura (30%) seguido del grupo de personas con licenciatura o grado (27%), el porcentaje de personas con estudios universitarios de tercer grado (Máster) se queda en un 5%. Comparando este dato en base a la variable sexo, un 64% de las mujeres tienen estudios universitarios, frente al 56% de los hombres (Tabla 34).

NIVEL EDUCATIVO	MUJERES	HOMBRES	TOTALES	%
Diplomatura	28	5	33	30%
Licenciatura o grado	24	4	28	27%
Máster	5	0	5	5%
Doctorado	1	0	1	1%
Total	58	9	67	63%
Porcentajes%	64%	56%	62,62	-

Tabla 34. Nivel de estudios universitarios de las personas participantes.

En este sentido, desagregados los datos por género, se puede observar que el 64% de las mujeres que tiene estudios universitarios, mientras que en el caso de los hombres es del 56%.

Finalizado el Capítulo III, sobre el diseño metodológico de la investigación, y expuestos todos los elementos que lo conforman, se prosigue con el análisis de los datos obtenidos y la discusión de los resultados.







# CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

*“Mindfulness es saber lo que se experimenta,  
mientras se está experimentando”.*

Guy Armstrong (2017)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción.....	215
2. Fases de la investigación.....	219
2.1. Fase 1: Revisión documental.....	220
2.2. Fase 2: Diseño de la MBI.....	222
2.3. Fase 3: Implementación de la MBI.....	223
2.4. Fase 4: Análisis y evaluación de la información.....	225





## 1. INTRODUCCIÓN

El Capítulo IV de la presente tesis doctoral emerge del análisis derivado de los datos extraídos de los instrumentos empleados en el escenario metodológico. En este epígrafe se establecen las orientaciones seguidas a la hora de analizar los resultados alcanzados en las diferentes fases de investigación en que se desarrolla el trabajo de investigación.

Así mismo, cabe mencionar, que los datos derivados por los cuatro cuestionarios descritos en el Capítulo III, en el subapartado 2.4., son los que responden a un mayor número de los objetivos planteados, como se refleja en la Tabla 35.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES DE DESARROLLO
O.E.1. Revisión de literatura científica sobre mindfulness: características que lo describen, su relación con la adquisición de capacidades y aplicabilidad al contexto organizacional.	Fase 1 Revisión literaria científica sobre mindfulness y su eficacia a nivel personal y en las organizaciones.
O.E.2. Diseñar una intervención basada en el mindfulness (MBI) atendiendo a lo establecido en los protocolos formativos de atención plena.	Fase 2 Diseño de la acción formativa: Mindfulness: cultivando la atención consciente.
O.E.3. Implementar la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla.	Fase 3 Implementación de una MBI (intervención basada en el mindfulness).
O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla.	Fase 4 Análisis y evaluación de los datos obtenidos a través de diferente cuestionario:
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de adquisición de conocimientos.</li> <li>• Cuestionario de calidad.</li> <li>• Cuestionario FFMQ</li> <li>• Cuestionario de transferencia.</li> </ul>
O.E.6. Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".	
O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".	

Tabla 35. Relación entre los objetivos específicos y las fases de investigación establecidas en la tesis.



Este cruce de datos ofrece una amplia información sobre diferentes aspectos de la intervención yendo, desde la perspectiva de las personas participantes referidas a la calidad de la acción formativa, a los conocimientos adquiridos, al desarrollo de actitudes mindfulness, a como todos estos elementos se transfieren a niveles laborales y personales. Los resultados permiten describir en qué medida la intervención "*Mindfulness: cultivando la atención consciente*", cumple con los objetivos marcados. Y concretamente, dando respuesta al objetivo del trabajo de investigación que es valorar la efectividad de la intervención respecto al crecimiento personal y laboral en profesionales de la administración pública.

El proceso de análisis de los datos obtenidos en los cuatro cuestionarios se basa en los propuestos por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) y Kraiger et al. (1993, 2021). Por un lado, primer modelo mencionado, divide la evaluación en cuatro niveles de medida (Figura 42).



Figura 42. Elementos de evaluación de la formación para clasificar los resultados del aprendizaje (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Elaboración propia.



El modelo de Kraiger et al. (1993, 2021) sobre la evaluación de la formación continua dentro de las organizaciones, describe también cuatro parámetros a considerar (Figura 43).



Figura 43. Elementos de evaluación de la formación para clasificar los resultados del aprendizaje (Kraiger et al.,1993, 2021). Elaboración propia.

Cabe destacar que ambos modelos de evaluación sirven de marco de referencia para el análisis de los resultados de esta investigación. No obstante, habría que indicar una posible limitación del modelo de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) pues indica que cada nivel es origen del siguiente. De acuerdo con este modelo, las reacciones positivas conducen a un mayor aprendizaje, lo que conlleva a una mayor aplicación del aprendizaje y a mejores resultados comerciales. Pero, puede suceder que los niveles no se correlacionen positivamente con el siguiente, de manera que una persona no le guste el curso y que su reacción sea negativa, no significa necesariamente que no aprenda o aplique una nueva habilidad adquirida O, antes, al contrario, puede haber disfrutado inmensamente de un curso y nunca vuelva a aplicar lo aprendido en el trabajo (Patterson & Holey, 2003; Rafiq, 2015).

El análisis de resultados de la tesis se hace por tanto atendiendo a los elementos de ambos modelos, ya que los cuestionarios utilizados recogen información de la eficacia de la



formación, desde las diferentes perspectivas descritas en uno y otro modelo (Pineda-Herrero & Quesada-Pallarés, 2013; Rosales, 2014; Reb et al., 2015, Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Kraiger et al. 1993, 2021). En tal sentido, es necesario establecer cauces que permitan conocer tanto el nivel de adquisición de conocimientos (cuestionario de adquisición de conocimientos), la satisfacción de las personas que reciben dicha formación (cuestionario de calidad), como conocer de qué manera esa formación contribuye al desarrollo de la organización (cuestionario de transferencia).

En esta investigación se explora e indaga sobre la calidad de la intervención y el beneficio de la adquisición de conocimientos en su desarrollo personal y laboral, además, de valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado (Pineda-Herrero & Quesada-Pallarés, 2013). Por ende, es necesario recoger y evaluar información del proceso de enseñanza aprendizaje de las personas participantes, para conocer la eficacia de la intervención basada en el mindfulness a través de diversos cuestionarios, como se expone en el Capítulo I, Planteamiento del estudio, de la presente tesis doctoral.

Por otra parte, cabe resaltar que dichos cuestionarios obtienen información sobre la adquisición de conocimientos, la calidad de la formación, la transferencia de los conocimientos adquiridos y su aplicación en la vida personal y laboral. Además de recabar información sobre las habilidades que se adquieren en torno a la atención plena, con el cuestionario FFMQ. Esta información que se obtiene de los cuatro cuestionarios tiene una relación directa con los resultados a nivel cognoscitivo, actitudinal y procedimental de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) y Kraiger et al. (2021). (Figura 44).



Figura 44. Relación entre los cuestionarios utilizados en la investigación y los elementos a evaluar en las acciones formativas, basado en Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) y Kraiger et al. (2021).  
Elaboración propia.



En suma, y en concordancia con las reflexiones anteriores, evaluar la eficacia de las acciones formativas denota entre otras cuestiones: valorar los conocimientos adquiridos, evaluar la calidad formativa y constatar en qué grado se transfieren los conocimientos, actitudes y procedimientos al ámbito laboral (Pineda-Herrero et al., 2020; González-Ortiz et al., 2017). Por ende, para un mayor análisis de los resultados obtenidos se contrastó los diferentes cuestionarios para confirmar la efectividad de una intervención fundamentada en el mindfulness (Sandoval 2002; Okuda-Benavides et al., 2005; Cebolla et al., 2012; Cebolla & Campos, 2016).

Por último, para una mayor comprensión e integración de los resultados, en el siguiente apartado se expresan las diferentes fases del desarrollo de la investigación, con los resultados obtenidos en cada una de ellas.

## 2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El presente epígrafe corresponde a la exposición del análisis y resultados fruto de las distintas fases de la investigación. De cada una de ellas se presentan los resultados alcanzados. Así mismo, para una mayor especificación sobre la consecución de los resultados previstos, en la tabla 36, se interrelacionan los objetivos del estudio con las fases de investigación.

FASES DE DESARROLLO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Fase 1: Revisión literaria científica sobre mindfulness y su eficacia a nivel personal y en las organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O.E.1. Revisión de literatura científica sobre mindfulness: características que lo describen, su relación con la adquisición de capacidades y aplicabilidad al contexto organizacional.</li> </ul>
Fase 2: Diseño de la acción formativa: Mindfulness: cultivando la atención consciente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O.E.2. Diseñar una intervención basada en el mindfulness (MBI) atendiendo a lo establecido en los protocolos formativos de atención plena.</li> </ul>
Fase 3: Implementación de una MBI (intervención basada en el mindfulness).	<ul style="list-style-type: none"> <li>O.E.3. Implementar la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla.</li> </ul>
Fase 4: Análisis y evaluación de los datos obtenidos a través de diferentes cuestionarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla.</li> <li>O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".</li> <li>O.E.6. Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".</li> <li>O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".</li> </ul>

Tabla 36. Relación de las fases de la investigación con los objetivos específicos.



## 2.1. FASE 1: REVISIÓN DOCUMENTAL

La revisión literaria científica que se realiza en la **primera fase** de la investigación alcanza como resultado un análisis documental sobre el objeto de estudio. El proceso deductivo genera un índice de contenidos completo y riguroso, presente en el marco teórico del presente estudio (Capítulo II). En concreto se establecen cinco apartados, que se organizan de los más general a los más específico.

En primer lugar, se expone el concepto de mindfulness desde tres perspectivas, como constructo teórico, como proceso psicológico y como práctica meditativa (Germer, 2011). En este último aspecto, es preciso detenerse en los soportes actitudinales y procedimentales de las prácticas formales e informales, puesto que la práctica meditativa es el núcleo que sustenta el desarrollo de cualidades y acciones en atención plena (Shapiro & Weisbaum, 2020).

Constatando que la práctica de la atención plena es un elemento básico en el proceso formativo de mindfulness, en el apartado 2, del Capítulo II, *Implementación del mindfulness*, se ofrece una visión general sobre diversos formatos o protocolos para formar en atención plena, así como los efectos que origina su práctica y los instrumentos evaluativos de tales adquisiciones basadas en el mindfulness.

En primer lugar, los protocolos son programas intensivos y estructurados. Suelen enfatizar entre sus objetivos el dar respuesta a algún aspecto o población a tratar desde la atención consciente. Tales temas pueden tener como objetivo mejorar procesos relacionados con el estrés (*Protocolo MBSR - Mindfulness-Based Stress Reduction*), la depresión (*Protocolo MBCT - Mindfulness-Based Cognitive Therapy*), la autocompasión o autoayuda (*Protocolo MSC - Mindfulness self compassion*), las adicciones (*Protocolo MBRP - Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviours*), o específicos a poblaciones como las personas mayores (*Protocolo MBEC - Mindfulness-based elder care*) y situaciones vitales como la maternidad para ambos progenitores (*Programa MBCP - Mindfulness-based childbirth and parenting education*). Se describen a continuación, seis de los programas que tienen una mayor repercusión en el contexto terapéutico y en la población general (García-Campayo & Demarzo, 2018). Como recordatorio la intervención basada en el mindfulness objeto de estudio se diseña tomando como referencia contenidos y prácticas del protocolo MBSR, MBCT y el MCS. A continuación, se describen las MBI, intervenciones basadas en el



mindfulness, que no siguen los criterios exactos de los protocolos formales en cuanto a estructura, número de sesiones, contenidos, etc. Estos procesos formativos basados en el mindfulness (MBI) se contextualizan a las necesidades y características del entorno donde se desarrollan. Para terminar, se consideran las limitaciones de formación de la atención plena desde varias perspectivas.

Seguidamente se profundizan en los diferentes efectos que se adquieren o transforman tras la práctica prolongada del mindfulness, como la propia atención, el desarrollo de actitudes y capacidades mindfulness, así como la toma de conciencia del cuerpo (Germer, 2011; Gilbert, 2015; Soriano et al., 2020). Por otro, se amplía el autoconocimiento, la inteligencia emocional y los cambios que se perciben en los procesos metacognitivos en la gestión de emociones y como todo ello afecta al sentimiento de la felicidad (Goleman, 2005, 2015; Villalba, 2019; Bisquerra-Alzina & Rebolledo-Chao, 2021). Y por último los cambios fisiológicos a nivel cerebral y celular, que favorecen un crecimiento en las zonas del cerebro que se activan con la atención y la meditación, así como el alargamiento de los telómeros, coadyuvantes del antienviejecimiento celular Germer, 2011; Hölzel et al., 2011, Hasenkamp et al., 2012; Linares et al., 2016; Blackburn & Epel, 2017; Bulzacka et al., 2018; Mihić et al., 2020; Oliveira, 2021). A parte se describen algunos de los efectos adversos que se desarrollan tras la práctica continuada, que, aunque con poca repercusión en general, hay que tener vigilancia sobre todo en la población clínica (De Rueda-Villén, 2019; Gutiérrez-Pozo, 2021; Roy, 2022).

Para finalizar se describen los instrumentos de evaluación del mindfulness. Se trata de escalas y cuestionarios que miden diferentes niveles de repercusión de la práctica y formación de la atención plena. Se describen aquellas que han obtenido mayor validez y confiabilidad a lo largo de las investigaciones como la: Escala FMI (*Freiburg Mindfulness Inventory*), escala MASS (*Mindfulness attention awareness skill*), escala KIMS (*Kentucky inventory of mindfulness skill*), La CAMS-R (*Cognitive and affective mindfulness scale-revised*), el cuestionario SMQ (*Southampton mindfulness questionnaire*), la escala TMS (*Toronto Mindfulness Scale*), la escala de atención plena de Filadelfia (PHLMS), y el Cuestionario de Mindfulness de Cinco Facetas (FFMQ) Es este cuestionario el elegido para obtener parte de los datos a analizar en esta investigación. Por último y para cerrar se presentan críticas generales a los cuestionarios de evaluación mindfulness, a fin de conocer aquellos aspectos menos favorables de su utilización.



El tercer apartado contempla los diferentes contextos donde mindfulness tiene una mayor repercusión. El ámbito sanitario de donde surge como una terapia para reducir el estrés; el educativo, con la descripción de sus características en su formación a nivel docente y en programas educativos para diferentes edades. Y en el contexto empresarial, en que se esbozan las repercusiones que el mindfulness tienen tanto a nivel personal como organizacional. Se exponen algunos resultados que avalan su eficacia en los tres contextos mencionados (Aikens et al., 2014; Malinowski & Lim, 2015; Cebolla & Campos, 2016; Donald et al., 2019; Goilan et al., 2020).

Siguiendo la estrategia deductiva y focalizando la atención sobre el contexto empresarial, se desarrolla el cuarto apartado. El primer tema que se aborda es la consolidación del mindfulness en el ámbito organizativo, exponiendo una serie de experiencias y ejemplos de organizaciones que han incluido la formación de mindfulness. Seguidamente se exponen las repercusiones positivas que el mindfulness tiene en la prevención de riesgos psicosociales y su influencia en la salud laboral de las empresas. Concretando aún más, se describen las pautas de implementación del mindfulness en las organizaciones y cómo se desarrolla en los planes de formación continua. Por último, llegando al núcleo de la investigación que acontece, se describen las directrices organizativas de la formación continua desde la Diputación Provincial de Sevilla

En la siguiente fase se describe el proceso de diseño de la intervención de mindfulness desarrollada en los planes de formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla.

## 2.2. FASE 2: DISEÑO DE LA MBI

El diseño de la intervención basada en mindfulness (MBI), tiene como resultado la propia actividad circunscritas a las características establecidas por el al Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, con el objetivo de responder a las necesidades de las personas destinatarias.

Dicha fase de diseño de la intervención "*Mindfulness: cultivando la atención consciente*" queda explicitada en el Capítulo III, apartado 2.2. de la presente tesis. Cabe mencionar que la MBI ha tenido una gran demanda en todas sus ediciones, y por ese motivo se han implementado seis ediciones, tres en el año 2018 y tres en el año 2019.



Los datos analizados en esta fase son los recabados con el cuestionario de calidad de la intervención, atendiendo a la impresión que las personas participantes han tenido de la acción formativa. Los parámetros valorados en este cuestionario responden a cuatro subcategorías que coexisten: los elementos didácticos del curso, la coordinación, la aplicabilidad y la persona ponente (ver tabla 37). Siendo todos ellos componentes pedagógicos a evaluar y analizar (Morales et al., 2003; Martín-Arribas, 2004; Reid, 2011; Sainz-Martínez, 2017; Pascual-Arias et al., 2022).

INDICADORES DIDÁCTICOS	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
Aspecto didáctico organizativo.	4.65
Aplicabilidad a los puestos de trabajo.	4.61
Coordinación de la acción formativa.	4.91
Capacitación docente.	4.82
Total de la puntuación media:	4.75

Tabla 37. Resultados de los datos obtenidos en el cuestionario de calidad de la formación.

En la fase de análisis de la información (apartado 2.4, del Capítulo IV) se pueden constatar los óptimos resultados alcanzados con este instrumento.

### 2.3. FASE 3: IMPLEMENTACIÓN DE LA MBI

En esta tercera fase se analizan los resultados sobre cómo se ha implementado la MBI. Para ello se corroboran que las fechas de implementación de las seis ediciones, así como el cronograma diario se ha cumplido.

Primeramente, en relación con la temporalización de la acción, se ha realizado siguiendo el organigrama marcado. Todas las ediciones han tenido una duración total de 28 horas, desarrolladas a lo largo de 7 sesiones de 4 horas. De igual manera no ha habido ninguna modificación sobre las fechas de inicio y finalización de las seis ediciones de la MBI (ver tabla 38).

IMPLEMENTACIÓN EDICIONES 2018	IMPLEMENTACIÓN EDICIONES 2019
Edición 1. 18/09/2018 al 09/10/2018	Edición 1. 10/09/2019 al 01/10/2019
Edición 2: 16/10/2018 al 08/11/2018	Edición 2: 03/10/2019 al 24/10/2019
Edición 3: 17/10/2018 al 12/11/2018	Edición 3: 29/10/2019 al 19/11/2019

Tabla 38. Cronograma de las ediciones del año 2018 y 2019.



Respecto al espacio de desarrollo de las intervenciones, las sesiones se han tenido lugar los espacios establecidos por la Diputación provincial de Sevilla, en horario de tarde de 16.30h a 20.30h. sin ningún inconveniente. Todas las sesiones han contado con los recursos materiales y espacios necesarios para una correcta ejecución, trabajando las acciones temporalizadas en el cronograma de la acción (Capítulo III, apartado 2.3).

Para consolidar estos resultados se analizan los datos recabados provienen de tres de los cuatro cuestionarios utilizados, en primera instancia, el cuestionario de adquisición de conocimientos En segundo lugar, el cuestionario de cinco facetas FFMQ (*Five Facets Mindfulness Questionnaire*), ambos con una obtención de datos en dos momentos pretest-postest. Y en último y tercer lugar, el cuestionario de transferencia de conocimientos se recogen los datos en un solo momento, tras finalizar la acción formativa.

Atendiendo a los resultados la implementación de la acción ha sido bien valorada (datos en el apartado 2.4. del Capítulo IV). Se obtienen evidencias positivas con las que poder afirmar que se ha alcanzado un buen nivel de adquisición de conocimientos y de competencias adquiridas respecto a la atención plena, por parte del alumnado, tras la participación en la MBI, así como una alta transferencia de tales actitudes y aptitudes a sus puestos de trabajo.

Es de destacar, los datos recabados con mayores puntuaciones son los que valoran la función docente (Capítulo IV, apartado 2.4.2.3. *Capacitación docente*). Este aspecto es uno de los elementos didácticos más necesarios a conseguir, puesto que influye en el buen desarrollo de las MBI (Carmody & Baer 2009; Demarzo et al., 2017; García-Campayo & Demarzo, 2018). Por tanto, las cualidades docentes (conocimientos, actitudes, procedimientos didáctico-pedagógicos) de la persona instructora de mindfulness, influyen en que la implementación de la acción sea exitosa. Lo que confirma, tras los resultados logrados en la implementación de estas intervenciones, que la actividad "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*" ha contado con una instructora competente y capacitada en la materia trabajada lo que ha proporcionado una mayor calidad global al proceso formativo.



## 2.4. FASE 4: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez recabada la información, se analizan los datos obtenidos de los diferentes cuestionarios utilizados a fin de para valorar la eficacia o validez de la MBI, “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*” con el desarrollo y adquisición de actitudes mindfulness, entra las personas participantes para su crecimiento personal y profesional. La información ha sido recogida a través de cuatro cuestionarios:

- Calidad de la acción formativa.
- Adquisición de los conocimientos adquiridos.
- FFMQ (*Five Facets Mindfulness Questionnaire*).
- Transferencia al puesto de trabajo

El proceso de análisis y evaluación de la información ha seguido una línea temporal en función de cómo se han ido recabando los datos a través con los diferentes cuestionarios. Siguiendo un proceso temporal similar en cada edición, la recopilación de la información y la organización de los datos han transcurrido paralelamente, conforme a la implementación de las diferentes ediciones de los años 2018 y 2019. Se recuerdan las fechas de las seis ediciones (figura 45) de las que se han recopilado los datos para esta investigación.

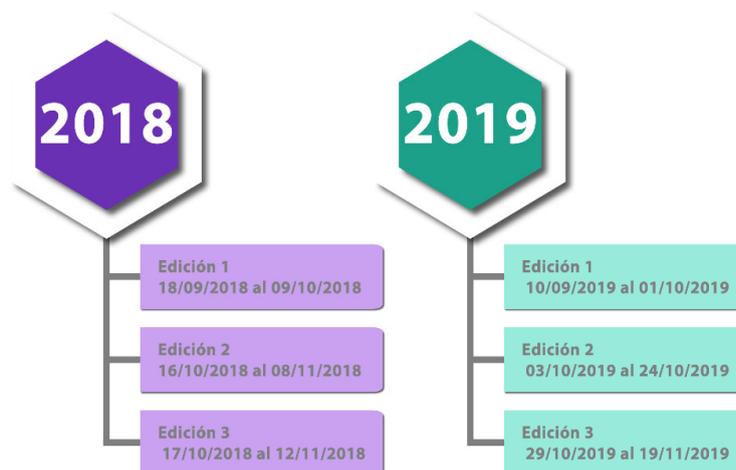


Figura 45. Fechas de las seis ediciones desarrolladas en los años 2018 y 2019.

Así mismo, los cuestionarios de los que se extrae la información del curso se han realizado en cada edición de la intervención implementada, salvo el cuestionario de transferencia, que fue realizado sobre las ediciones del año 2019.



En este apartado se presentan los resultados alcanzados en los cuatro cuestionarios aplicados en el proceso de investigación de esta tesis. En primer lugar, se ofrecen los resultados del cuestionario de adquisición de conocimientos, seguido de los resultados del cuestionario de evaluación de la calidad de la acción formativa, en tercer lugar, los resultados del cuestionario de transferencia de conocimientos al puesto de trabajo y, por último, los resultados del cuestionario FFMQ.

El proceso de análisis de la información parte del modelo de evaluación de la formación continua dentro de las organizaciones de Kirkpatrick Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) y del propuesto por Kraiger (et al., 1993, 2021). (Figura 46).



Figura 46. Modelo de evaluación para clasificar los resultados del aprendizaje de la formación (Kraiger et al., 1993, 2021; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016). Elaboración propia.

En este caso los cuestionarios compilan datos sobre estos cuatro elementos de aprendizaje. Respecto a los resultados cognoscitivos, concretamente, sobre si ha cambiado o aumentado el conocimiento sobre mindfulness como resultado de esta intervención, se utilizan los resultados del cuestionario de adquisición de conocimientos. Sobre si ha aumentado la motivación y mejorado las interrelaciones como resultado del entrenamiento en mindfulness, se recogen los resultados actitudinales del cuestionario FFMQ. Y respecto a si tienen habilidades procedimentales de mindfulness aplicables en el entorno laboral y persona, se recogen y analizan los datos del cuestionario de transferencia.



Por último, los datos del cuestionario de calidad de la acción formativa, recoge información de los elementos didáctico como los objetivos y contenidos, la metodología, los materiales y recursos, además de la duración. En otros ítems, de dicho cuestionario, se recoge información sobre la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos a nivel personal y laboral. (Figura 47).



Figura 47. Cuestionarios utilizados y tipo de resultados obtenidos para comprobar la eficacia de una acción formativa.

#### 2.4.1. Resultados del cuestionario de adquisición de conocimientos

En este apartado se detallan los resultados generales recabados sobre los conocimientos adquiridos tras la intervención *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*. El cuestionario está constituido por diez ítems tiene una gradiente de nota del 0 al 10 (0 nota más baja y 10 nota más baja). compuestas por preguntas sobre los contenidos trabajados (apartado 2.1. del Capítulo III).

Para su análisis se presentan los resultados promedios de las evaluaciones conseguidas, así como de los porcentajes de aciertos y errores en sus seis ediciones, tanto del pretest como del posttest.



Los datos arrojan que el objetivo del cuestionario de adquisición de conocimientos, que valora en qué medida hay un aumento de conocimientos tras el curso, se ha cumplido positivamente. Posteriormente, se detallan los resultados recabados en cada edición.

### **Primera edición 2018\_20182401 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE**

En la primera edición realizada en 2018, el número de aciertos se ve duplicado tras la participación en el curso (Figura 48).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 18.
- Nota media PRETEST = 5.94 (59.4 % de aciertos).
- Nota media POSTEST = 8.78 (87.8 % de aciertos).



Figura 48. Resultados medios del cuestionario pretest y posttest, 1ª edición 2018.

### **Segunda edición 2018\_20182402 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE.**

La segunda edición realizada en 2018, arroja unos datos similares respecto al porcentaje de aciertos tras la participación en la acción formativa (Figura 49).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 10
- Nota media PRETEST = 5.8 (58 % de aciertos)
- Nota media POSTEST = 8.5 (85 % de aciertos)

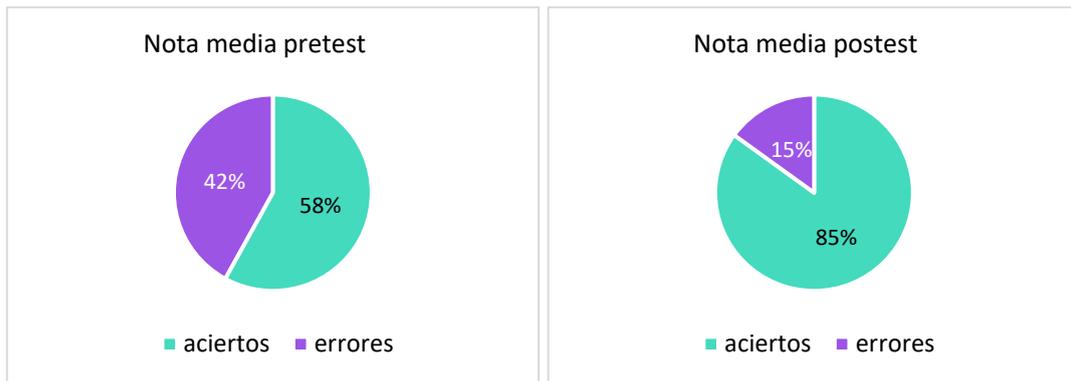


Figura 49. Resultados medios del cuestionario pretest y posttest, 2ª edición 2018.

### Tercera edición 2018\_20182403 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE.

En la tercera edición de 2018, se alcanzan casi el mismo número de aciertos que de errores en el pretest, en el posttest hallamos una media de aciertos de casi el 100% (Figura 50).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 9
- Nota media PRETEST = 5.22 (52.2 % de aciertos)
- Nota media POSTEST = 9.44 (94.4 % de aciertos)



Figura 50. Resultados medios del cuestionario pretest y posttest, 3ª edición 2018.



### Primera edición 2019\_20190801. MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE.

La primera edición de 2019 alcanzó unos resultados medios de aciertos y errores muy parejos en el pretest, con una diferencia de 6 puntos, estos datos aumentaron en un 33% la media de aciertos, tras la participación en la acción formativa (Figura 51).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 15
- Nota media PRETEST = 5.33 (53.3 % de aciertos)
- Nota media POSTEST = 8.60 (86 % de aciertos)



Figura 51. Resultados medios del cuestionario pretest y postest, 1ª edición 2019.

### Segunda edición 2019\_20190802. MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE.

La segunda edición de 2019 alcanza unos resultados en los pretest similares a la edición anterior, con una diferencia del 6% entre aciertos y errores. En el postest los aciertos aumentan al 86% tras la participación en el curso (Figura 52).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 16
- Nota media PRETEST = 5.26 (5.26% de aciertos)
- Nota media POSTEST = 8.65 (86.5% de aciertos)

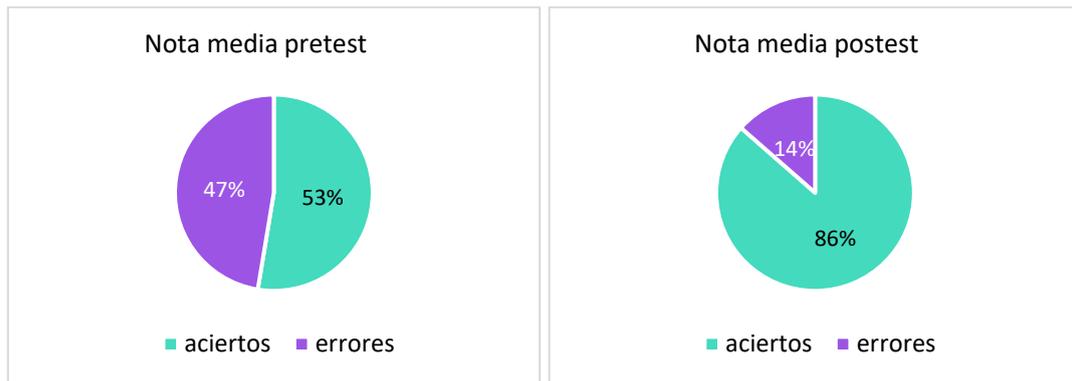


Figura 52. Resultados medios del cuestionario pretest y posttest, 2ª edición 2019.

### Tercera edición 2019\_20190803. MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE.

Los resultados en la última edición de 2019 muestran unos resultados medios de aciertos y errores muy parecidos de 47% de errores frente al 53% de aciertos, en el posttest los resultados medios de aciertos son del del 86% y un 14% de errores (Figura 53).

- Número de parejas de cuestionarios pre/post = 14
- Nota media PRETEST = 5.36 (53.6 % de aciertos)
- Nota media POSTEST = 8.57 (85.7 % de aciertos)



Figura 53. Resultados medios del cuestionario pretest y posttest 1ª edición 2018.



Para ir compendiando, se detallan los resultados de las seis ediciones, en las que se muestran el porcentaje de aciertos medios de los pretest y postest, conjuntamente en la última línea se presentan la comparativa de los resultados medios de los pretest y postest en sus seis ediciones (Tabla 54).

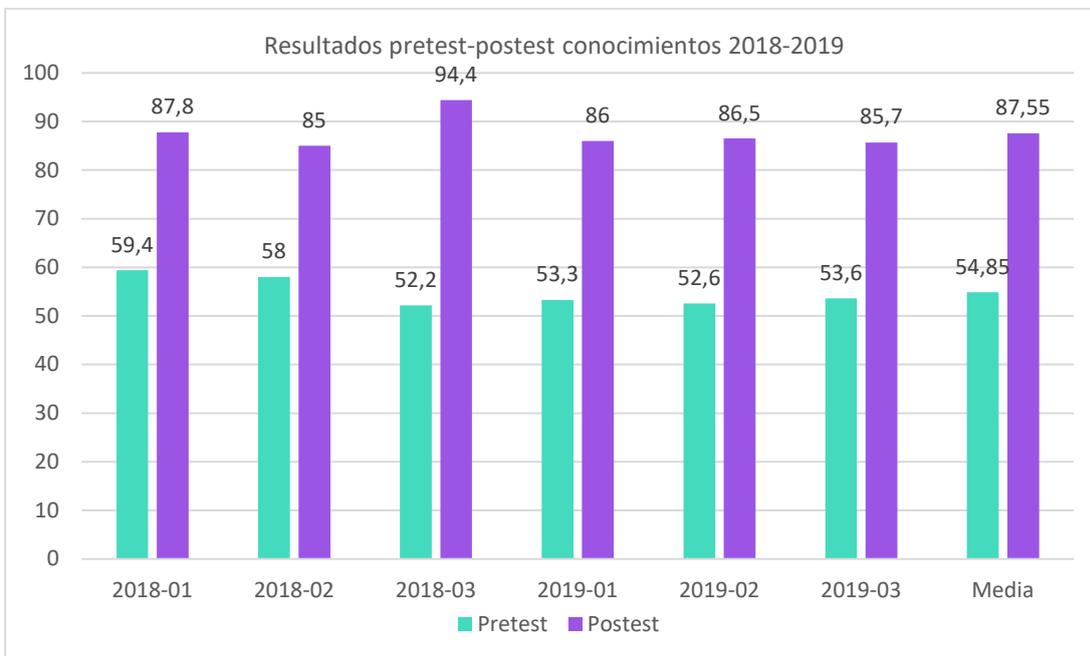


Figura 54. Resultados medios del cuestionario pretest y postest de las seis ediciones.

Como se puede observar en la tabla los resultados de los cuestionarios de adquisición de contenidos mindfulness, el cuestionario ha obtenido unos resultados medios pretest superior al 50% de aciertos en todas las ediciones.

Se considera que el hecho de que se hayan conseguido en el pretest unas buenas calificaciones puede deberse a diferentes causas, como la facilidad inicial de algunos ítems, así mismo los datos medios que se desprenden del postest, no superan la nota de 9 (sobre diez) quizás debido a la especificidad de algunos de los ítems. El segundo de los motivos puede ser los conocimientos previos de las personas participantes sobre el mindfulness y, por último, otro factor puede ser la contingencia de la opción triple de verdadero, falso y no conozco la respuesta, pues la última opción ha sido elegida minoritariamente por las personas que cumplieron el cuestionario.



No obstante, los resultados posttest arrojan resultados superiores en todas las ediciones, contando con un 85% de aciertos, por lo que se puede afirmar que las personas participantes han mejorado y desarrollado sus conocimientos, actitudes y procedimientos tras su participación en la intervención de mindfulness. De hecho, la puntuación posttest respecto a los resultados medios de aciertos es del 87,55%, por lo que hay un aumento del 32.70% entre los conocimientos previos al curso y los adquiridos. Lo que confirma una mejora en los conocimientos sobre la temática. Pudiendo afirmar, que se cumple objetivo específico O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): *"Mindfulness: cultivando la atención consciente"*, en la Diputación Provincial de Sevilla.

#### **2.4.2. Resultados del cuestionario de calidad de la acción formativa**

El cuestionario de la calidad de la acción formativa consta de 23 ítems y se realiza una vez finalizado la intervención. De los 23 ítems, 21 responden a un cuestionario tipo Likert donde la puntuación más baja es 1 (Total desacuerdo) y la más alta 5 (Total acuerdo). Y dos preguntas abiertas, que se corresponden con el ítem 16 y 17.

A fin de organizar la información recogida y poder exponer los datos más fácilmente, se realiza una división en 4 subcategorías con el fin de realizar una descripción de los resultados más exhaustiva:

- Características didácticas del curso: objetivos y contenidos, metodología, duración, recursos materiales, valoración global (ítems, 1,2,3,4,5,8,9 y 12).
- Aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el entorno laboral y personal (ítems 6, 7, 10 y 11).
- Coordinación de la acción (ítems 13, 14 y 15).
- Capacitación docente (ítems 18, 19, 20, 21, 22 y 23).

De los ítems 16 y 17 que son de respuesta abierta se obtiene información sobre (ítem16) las observaciones que han considerado significativas respecto a la formación recibida, sí como de las propuestas de Acciones Formativas para el próximo año (ítems 17).



Se presentan los datos obtenidos en los ítems valorados con una escala tipo Likert, en la tabla consecutiva 39:

BLOQUE	ÍTEMS	20180 1	20180 2	20180 3	20190 1	20190 2	20190 3	MEDIA ÍTEM	DS ÍTEM	MEDIA BLOQUE
Características didácticas del curso	ítem 1	4,70	4,45	4,55	4,84	4,59	4,45	4,60	0,14	4,59
	ítem 2	4,75	4,55	4,49	4,67	4,47	4,60	4,59	0,10	
	ítem 4	4,70	4,47	4,53	4,67	4,65	4,75	4,63	0,10	4,69
	ítem 5	4,85	4,55	4,50	4,94	4,71	4,90	4,74	0,17	
	ítem 3	4,35	4,36	4,17	4,50	4,12	4,21	4,29	0,13	4,29
	ítem 8	4,15	4,36	4,19	4,56	4,59	4,48	4,39	0,17	4,41
	ítem 9	4,25	4,55	4,40	4,22	4,71	4,50	4,44	0,17	
Aplicabilidad	ítem 12	4,85	4,55	4,47	4,94	4,94	4,75	4,75	0,18	4,75
	ítem 6	4,55	4,55	4,50	4,61	4,71	4,45	4,56	0,08	4,60
	ítem 7	4,75	4,50	4,40	4,83	4,82	4,65	4,66	0,16	
	ítem 10	4,45	4,27	4,20	4,67	4,59	4,40	4,43	0,16	
ítem 11	4,95	4,55	4,40	4,94	4,88	4,80	4,75	0,21		
Coordinación	ítem 13	4,95	4,55	4,40	4,94	4,88	4,80	4,75	0,21	4,86
	ítem 14	4,80	5,00	4,80	5,00	4,94	4,94	4,91	0,08	
	ítem 15	4,90	5,00	4,80	5,00	4,88	4,95	4,92	0,07	
Ponente	ítem 18	4,95	4,73	4,60	4,94	4,94	4,90	4,84	0,13	4,82
	ítem 19	4,90	4,73	4,60	4,89	4,88	4,95	4,83	0,12	
	ítem 20	4,90	4,73	4,60	4,88	4,88	4,95	4,82	0,12	
	ítem 21	4,90	4,73	4,30	4,83	4,88	4,95	4,77	0,22	
	ítem 22	4,80	4,70	4,50	4,94	4,94	4,95	4,81	0,16	
	ítem 23	4,90	4,82	4,60	4,94	4,88	4,95	4,85	0,12	
TOTAL								4,68	0,04	

Tabla 39. Resultados globales por edición de las subcategorías del cuestionario de calidad.

Una vez expuestos los resultados de los ítems tipo Likert en sus seis ediciones, se describen los resultados conseguidos en cada una de las cuatro categorías mencionadas para hallar la calidad de la acción formativa. Y, por último, la información recabada en los dos ítems de respuesta abierta.



#### 2.4.2.1. Características didácticas del curso

Esta subcategoría se ha conformado con 8 de los ítems, que se han subdividido en cinco pequeños ejes que ofrecen información sobre las características organizativas y didácticas del curso, concretamente:

1. Objetivos y contenidos: ítems 1 y 2.
2. Metodología: ítems 4 y 5.
3. Duración: ítem 3.
4. Materiales y recursos: ítems 8 y 9.
5. Valoración global de la actividad: ítem 12.

**1. Objetivos y contenidos.** Se describen los resultados del ítem 1 y 2.

**Ítem 1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.**

Los resultados del ítem 1, con una media obtenida de 4.60, de las seis ediciones. Es posible afirmar que se ha alcanzado los objetivos programados. (Figura 55).

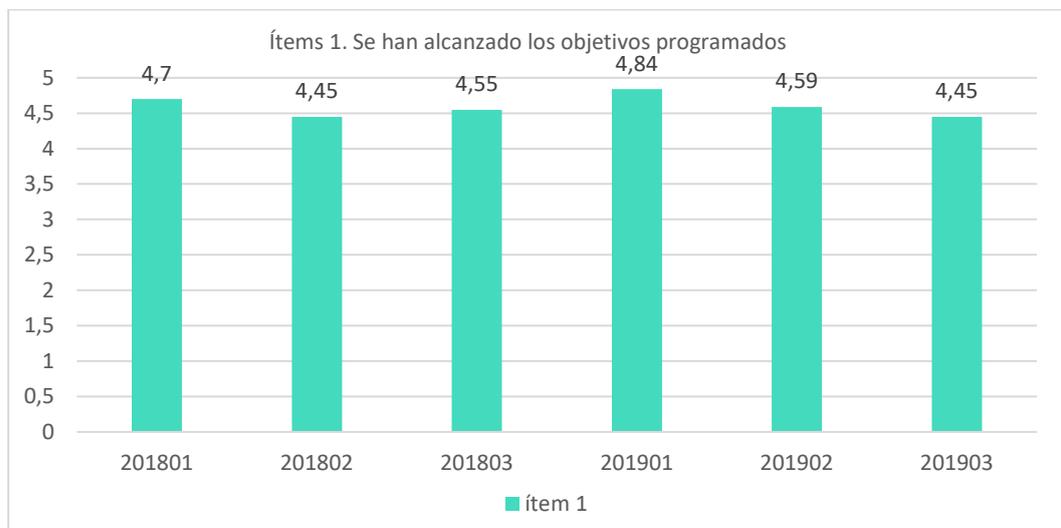


Figura 55. Resultados medios del ítem 1, en las seis ediciones.

La máxima puntuación en las ediciones de 2018 es de 4.7 puntos y de 2019 con 4.84, sobre una puntuación máxima de 5 puntos (Total acuerdo). La nota media más baja la obtiene la tercera edición de 2018 con un 4.2 puntos. No obstante, los resultados son muy positivos en las seis ediciones.

**ítem 2: Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.**

Los datos obtenidos en el ítem 2, en relación con *si los temas se han tratado con profundidad que permitía la de duración*, apuntan, que los resultados medios que superan el valor de 4 en cinco de las seis ediciones, concretamente la tercera de 2018 con una puntuación del 3.8. de media (Figura 56).

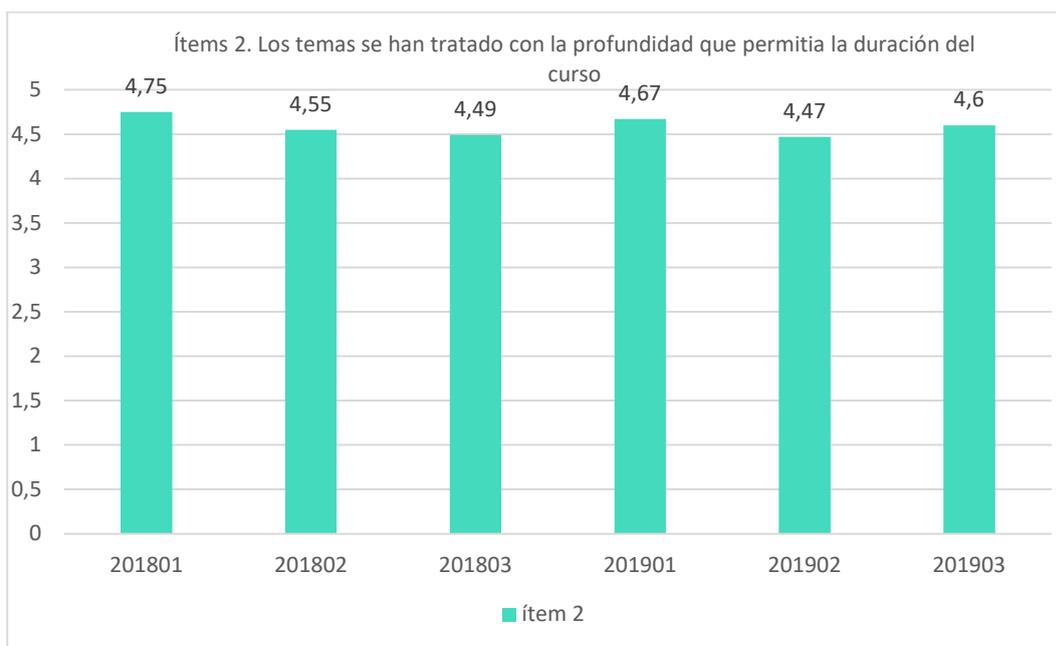


Figura 56. Resultados medios del ítem 2, en las seis ediciones.

La puntuación media resultante es de 4.58 sobre un máximo de cinco, por lo que se puede afirmar que el ítem 2 se cumple.

Para este eje sobre objetivos y contenidos, se obtiene un resultado promedio global de 4.51 sobre cinco.

**2. Metodología.** Los resultados medios de los dos ítems (4 y 5) que conforman este eje de metodología es de 4.65 puntos, sobre cinco.

**Ítem 4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.**

Los datos obtenidos en el ítem 4, en relación con *si La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos*, muestran, unos valores que superan la media de 4 en todas las seis ediciones (figura 57), siendo la puntuación más alta la tercera edición de 2019 con un 4.75 sobre un máximo de 5 puntos (Totalmente de acuerdo).

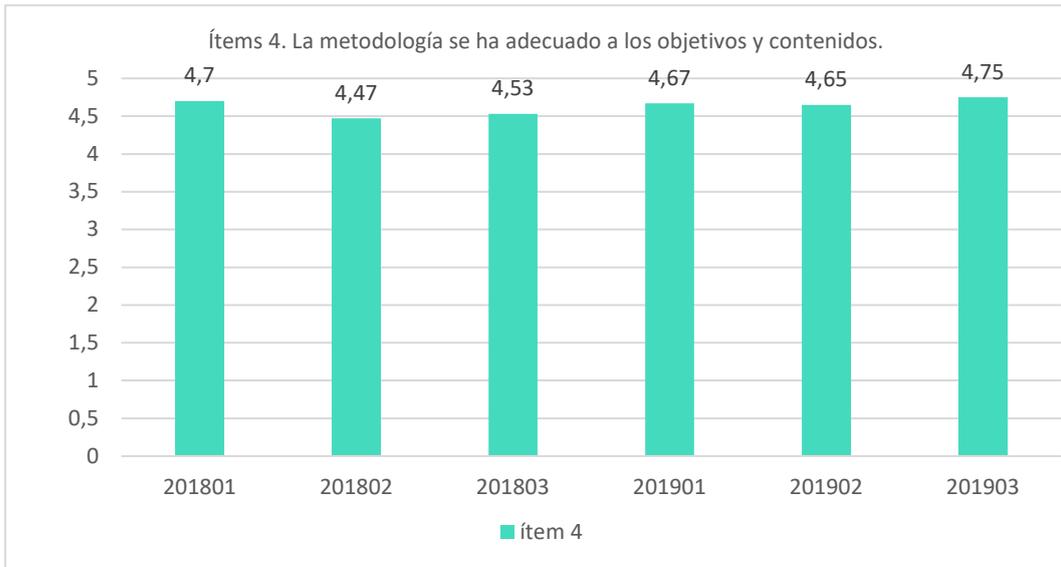


Figura 57. Resultados medios del ítem 4, en las seis ediciones.

Los resultados medios son de 4.63 sobre un máximo de 5, se puede confirmar que los resultados son muy satisfactorios.

#### **Ítem 5. La metodología ha permitido la participación de los/as participantes.**

Los resultados del ítem 5, con una puntuación promedio obtenida de 4.74, de las seis ediciones (Figura 58).

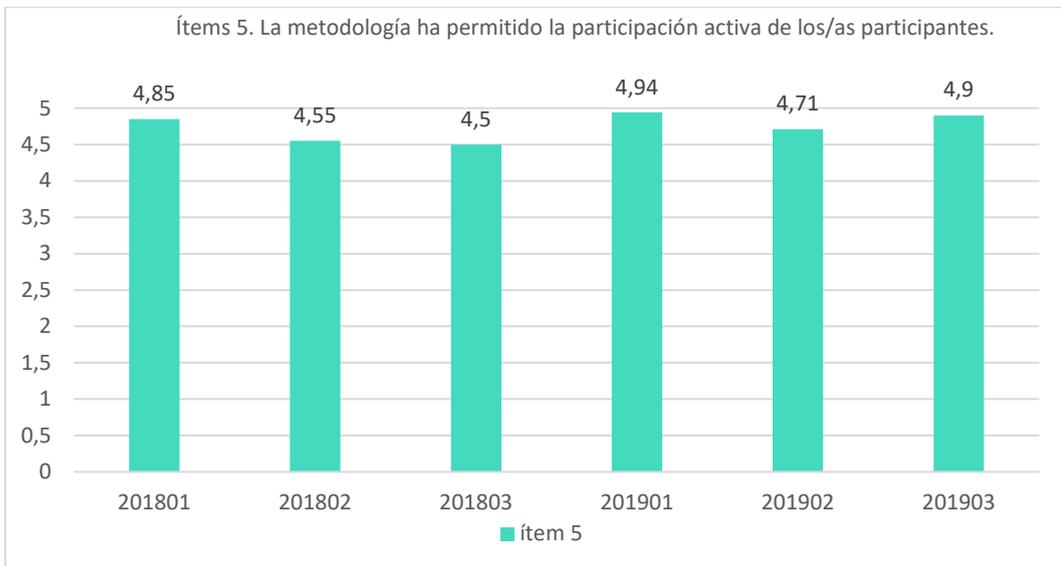


Figura 58. Resultados medios del ítem 5, en las seis ediciones.



Siendo posible corroborar, que se ha alcanzado la afirmación sobre si la metodología ha permitido la participación de las personas participantes. La máxima puntuación promedio en las ediciones de 2018 es de 4.85 y de 2019 con 4.94. La puntuación más baja la obtiene la tercera edición de 2018 con un 4.5, afirmando que los resultados conseguidos para este ítem son muy positivos en las seis ediciones.

**3. Duración.** Resumen de los datos recabados en el ítem 3.

**Ítem 3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.**

Los resultados del ítem 3, obtienen un 4.30 de puntuación promedio, lo cual indica que es posible confirmar que la duración del curso se ha adecuado a los objetivos y los contenidos trabajados (Figura 59).

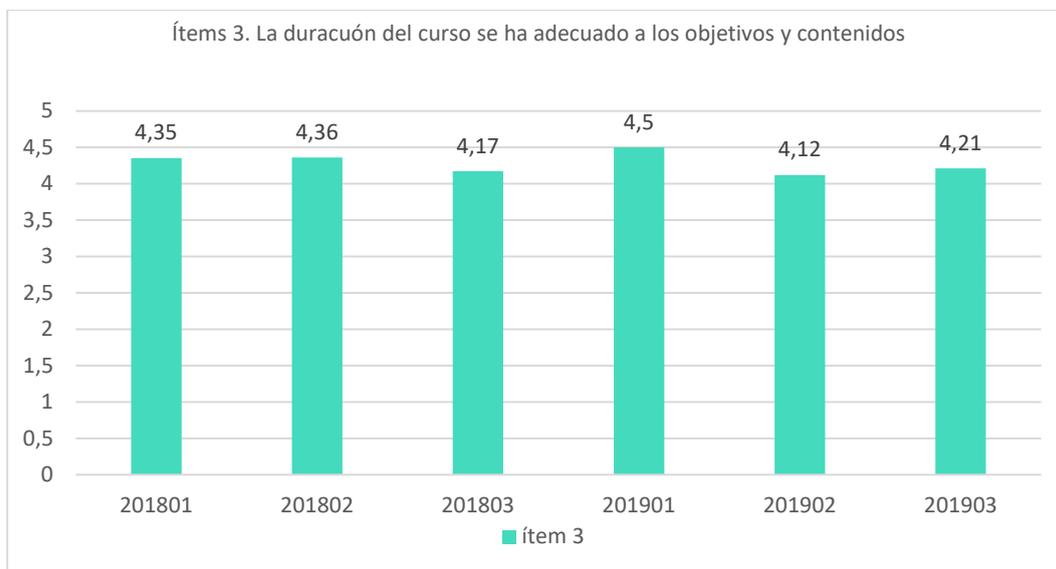


Figura 59. Resultados medios del ítem 3, en las seis ediciones.

En 2019 se obtienen los datos medios máximos y mínimos, concretamente en la segunda edición de 2019 se alcanza un resultado de 4.12 puntos y en la primera edición se obtiene la mejor puntuación promedio con un 4.5, sobre la duración del curso.



#### 4. Materiales y recursos. Resumen de los datos alcanzados en los ítems 8 y 9.

##### Ítem 8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.

Los datos recabados en el ítem 8, en relación con *si los materiales entregados han sido de calidad*, describen, que los resultados no superan el valor 4 en dos de las seis ediciones (Figura 60).

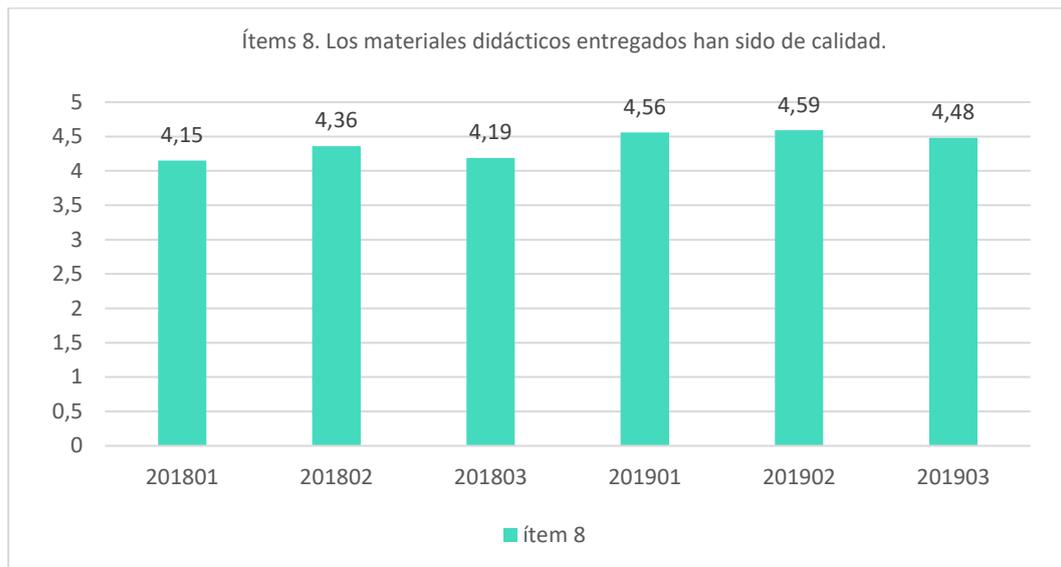


Figura 60. Resultados medios del ítem 8, en las seis ediciones.

Específicamente la primera y tercera de 2018 con unas puntuaciones del 4.15 y 4.19. Los datos de 2019 sin embargo, mejoraron, obteniendo una puntuación mínima de 4.4 sobre 5. La media de resultados es de 4.39, se puede afirmar que el ítem 8 se cumple con una puntuación superior a 4, sobre una máxima de 5.

##### Ítem 9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.

Los resultados en el ítem 9 de las 6 ediciones, alcanzan una media de 4.44, están cercanos al 5 lo que denota que el ítem se cumple, respecto a si los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo (Figura 61).

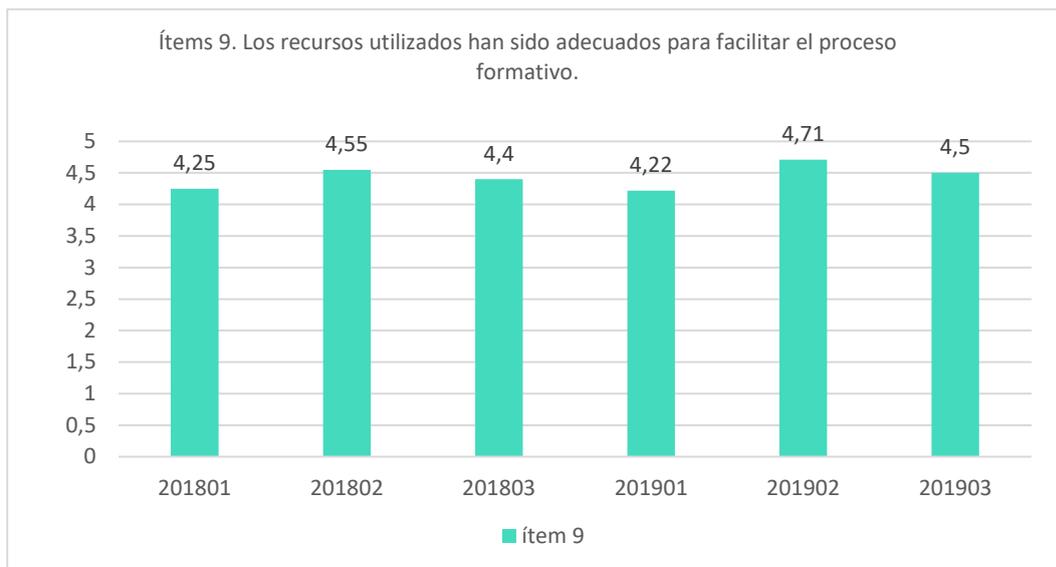


Figura 61. Resultados medios del ítem 9, en las seis ediciones.

Tanto el ítem 8 con una puntuación media de 4.24, como el ítem 9 con una media de resultados de 4.44, confirman que la subcategoría de materiales y recursos de la acción formativa está conseguida, con una puntuación promedia de 4.34.

**5. Valoración global de la actividad.** Se observa con los datos alcanzados en el ítem 12.

**ítem 12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:**

Los resultados en el ítem 12 en las 6 ediciones obtienen una significativa apuntación promedia de 4.75, sobre 5 (Figura 62).

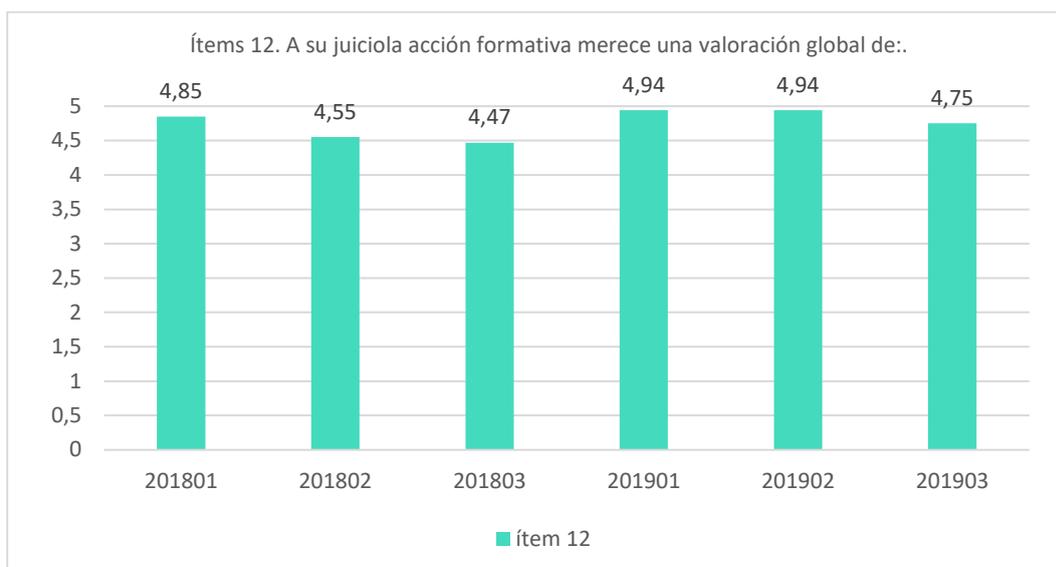


Figura 62. Resultados medios del ítem 12, en las seis ediciones.



Este ítem obtiene una alta puntuación, lo que conlleva que la valoración global de la acción formativa se separa de la puntuación máxima de 5 alcanzando valores de más de 4.50 en cinco de sus seis ediciones.

#### **2.4.2.2. Aplicabilidad de los conocimientos en el entorno laboral y personal**

Para responder a la aplicabilidad de la acción formativa en el ámbito laboral y personal, son 4 los ítems a evaluar esta cuestión (6, 7, 10, 11), seguidamente se presentan las gráficas con los resultados de sus cuatro ítems.

- Ítem 6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.
- Ítem 7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.
- Ítem 10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.
- Ítem 11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal.

Se presentan seguidamente los resultados medios de cada edición para cada uno de los cuatro ítems que describen la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

#### **ítem 6: Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.**

Los resultados en el ítem 6 de las 6 ediciones, logran una puntuación media de 4.56 (Figura 63).



Figura 63. Resultados medios del ítem 6, en las seis ediciones.



Los valores obtenidos por tanto están más cercanos al 5, valor máximo, lo que implica que la acción formativa les ha facilitado compartir experiencias profesionales con el resto de la plantilla, y por lo tanto se cumple el ítem 6.

**Ítem 7: La Acción Formativa ha sido realista y práctica.**

En este ítem recoge información sobre si la acción formativa ha sido realista y práctica, siendo valorada por las personas participantes con una puntuación media del 4.66 sobre una máxima de 5. Con las puntuaciones más altas en las ediciones de 2019 frente a las de 2018 (Figura 64).



Figura 64. Resultados medios del ítem 7, en las seis ediciones.

**Ítem 10: La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.**

Es uno de los ítems de mayor relevancia respecto a los objetivos propuestos, pues ofrece información sobre la utilidad de la acción formativa en cuanto a su traslado de los conocimientos a si labor profesional. La media que se obtiene es de 4.45 puntos por lo que los resultados dos cercanos a la máxima puntuación de 5, se puede decir que quienes han participado, les ha resultado útil la acción formativa en su puesto de trabajo (Figura 65).

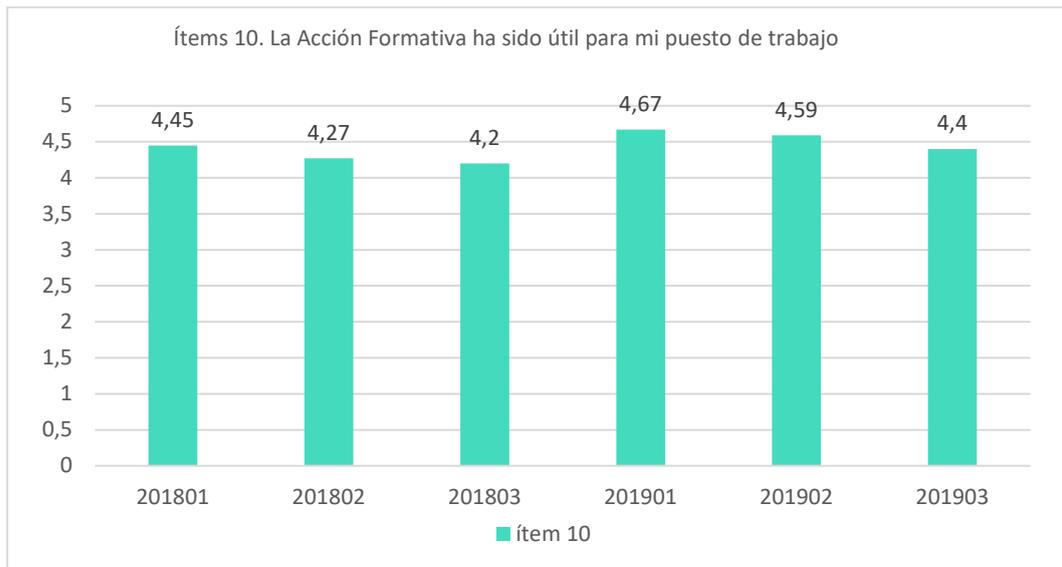


Figura 65. Resultados medios del ítem 10, en las seis ediciones.

**Ítem 11: La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal.**

El ítem 11, obtiene unos resultados medios muy positivos, de ello se desprende la evidencia que la acción educativa puede ser útil para la formación personal (Figura 66).

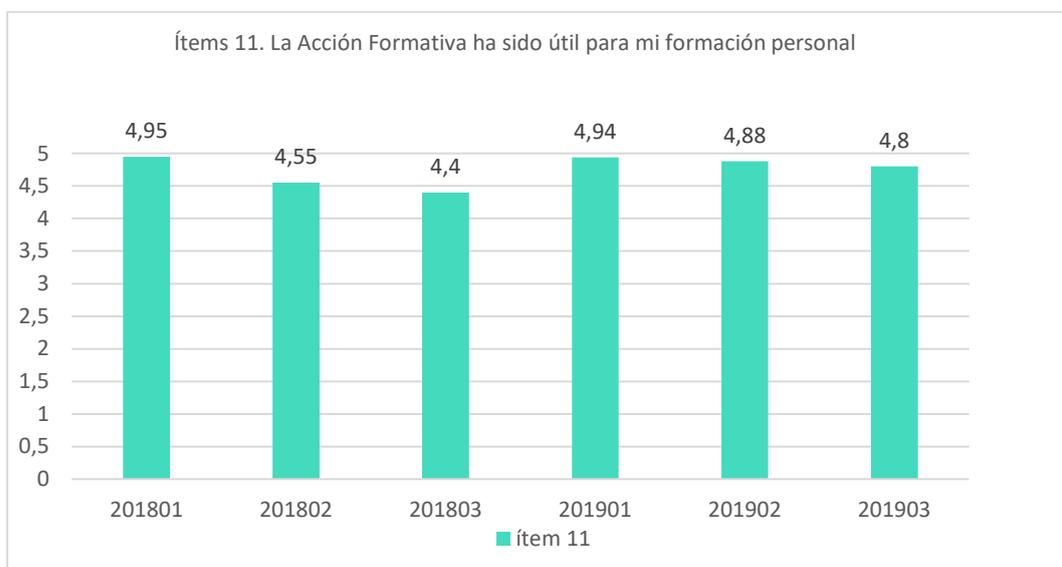


Figura 66. Resultados medios del ítem 11, en las seis ediciones.

Con un resultado medio de 4.75 puntos, sobre cinco, denota que la participación en el curso ha supuesto ser útil en la formación personal de quienes han asistido, lo que influye positivamente en el crecimiento personal que han participado en la MBI.



### 2.4.2.3. Coordinación de la acción

Esta subcategoría conformada por tres ítems (13, 14 y 15) que valoran la función de la coordinación de la acción formativa, por parte de la figura coordinadora de la acción.

- Ítem 13. La persona coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.
- Ítem 14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.
- Ítem 15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos en cada uno de estos tres ítems que recogen información sobre la coordinación pedagógica de la intervención.

#### Ítem 13. La persona coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.

En este ítem se obtiene una media de 4.88 puntos, desprendido de los buenos resultados en la coordinación respecto a la disponibilidad durante el curso, en sus seis ediciones (Figura 67).

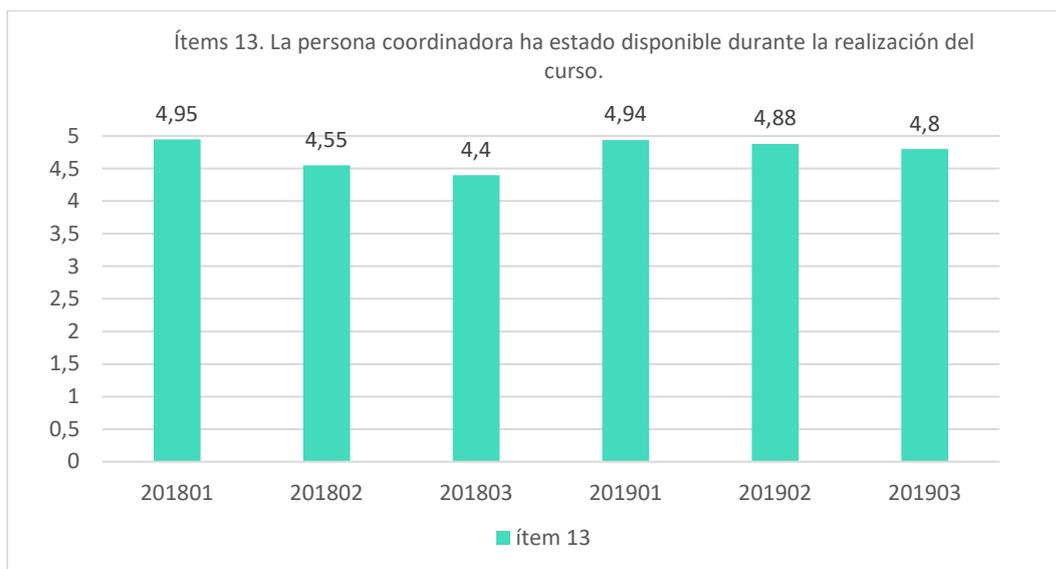


Figura 67. Resultados medios del ítem 13, en las seis ediciones.

Los resultados mínimos se obtienen en la tercera edición de 2018 con unos datos medios de 4.40 puntos, siendo el resultado de 4.95 puntos el más positivo, extraído en la primera edición de 2018.



#### Ítem 14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.

El ítem 14, alcanza uno de los mejores resultados medios, con un 4.92 puntos, sobre cinco lo que expresa que se ha llevado correctamente el control de asistencia en las personas participantes (Figura 68).

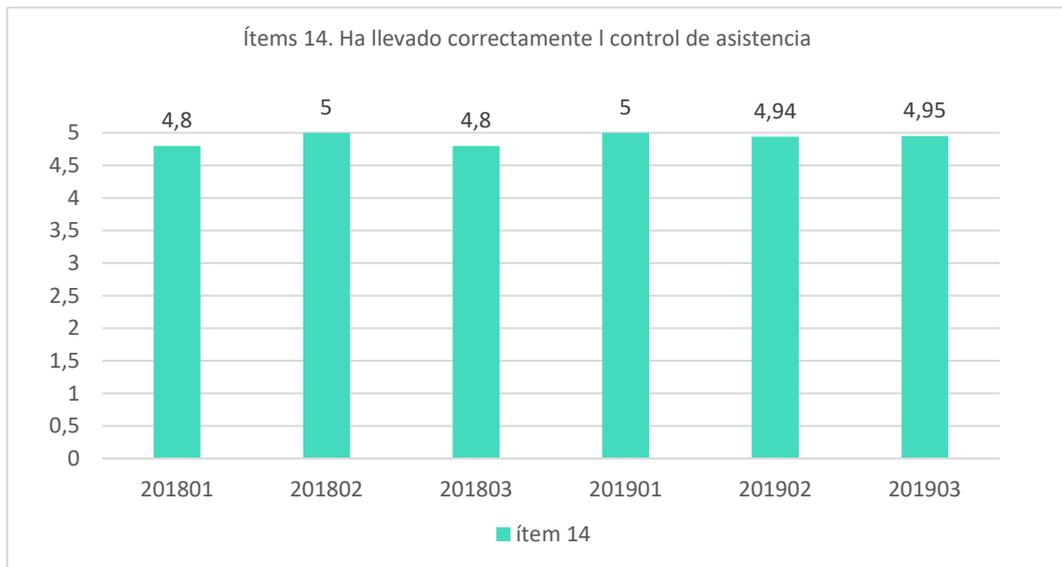


Figura 68. Resultados medios del ítem 14, en las seis ediciones.

#### Ítem 15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.

El ítem 15, presenta una media del 4.92 puntos, sobre los seis ítems, pudiendo aseverar que las personas que participan en la MBI consideran, que la persona coordinadora ha solucionado los contratiempos ocasionados durante el transcurso de la acción correctamente (Figura 69).

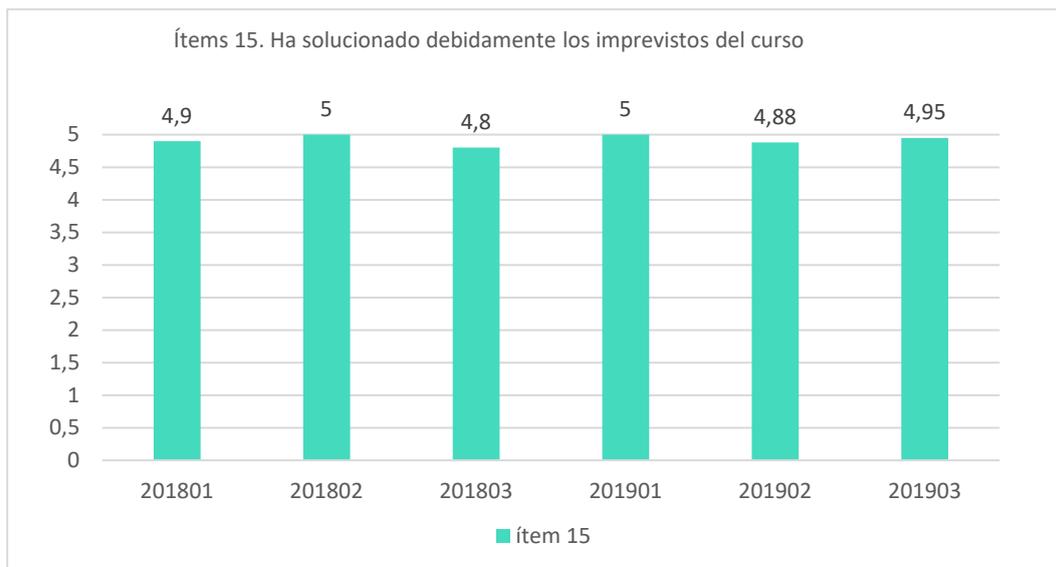


Figura 69. Resultados medios del ítem 15, en las seis ediciones.

#### 2.4.2.4. Capacitación Docente.

Este eje está compuesto de seis ítems referidos al trabajo docente desarrollado en el curso, concretamente son seis y evalúan si la persona docente domina la materia, transmite bien los contenidos, es amena su intervención, motiva a las personas asistentes, entre otras afirmaciones. Los datos que a continuación se manifiestan (figura 70). recogen para una mayor comprensión los resultados medios de los seis ítems que componen esta subcategoría, de las seis ediciones

- Ítem 18. El/la ponente domina la materia.
- Ítem 19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.
- Ítem 20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.
- Ítem 21. Es ameno/a en sus intervenciones.
- Ítem 22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.
- Ítem 23. El/la ponente merece una valoración global de:

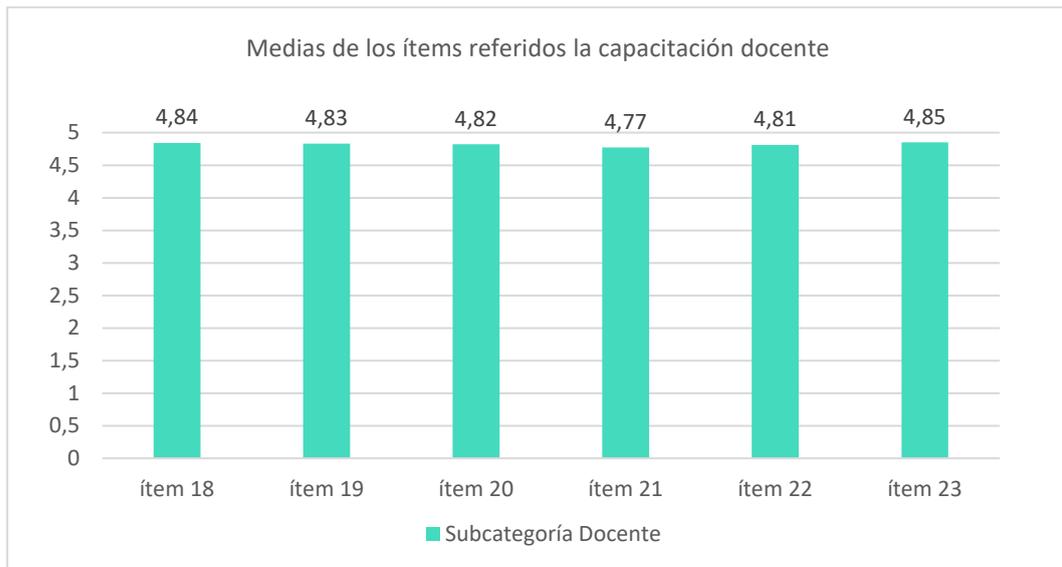


Figura 70. Resultados medios subcategoría docente, en las seis ediciones.

Los resultados de esta subcategoría de capacitación docente son muy positivos en los seis ítems que han recogido información, logrando una media de 4.82 sobre una puntuación máxima de 5. Los resultados de este cuestionario responden a la consecución del objetivo específico O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*. Dando respuesta afirmativa a la hipótesis 1:

- H1. La acción formativa *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*, cumple con los elementos didácticos y organizativos, atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla.

Para ello se analizan los resultados de cada parámetro recogido en este objetivo específico, a fin de ir constatando que cada uno de los cuatro aspectos que se describe se cumple: parámetros didácticos, de aplicabilidad, de coordinación y de capacitación docente.

#### **Características didácticas del curso.**

Por un lado, se pueden analizar los ítems que ofrecen información específica del aspecto didáctico organizativo. En los que se valoran términos pedagógicos como objetivos, contenidos, duración, metodología, materiales o recursos (Tabla 40).



Concretamente los ítems que recogen información sobre aspectos didácticos son:

- Ítem 1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.
- Ítem 2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del ítem curso.
- Ítem 3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.
- Ítem 4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.
- Ítem 5. La metodología ha permitido la participación de los/as asistentes.
- Ítem 8. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.
- Ítem 9. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.
- Ítem 12. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTO PARA EVALUAR	ÍTEM	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente"	Características didácticas del curso Valor puntuación: 1 mín. (total desacuerdo) 5 máx. (total acuerdo).	ítem 1	4.68
		ítem 2	4.65
		Ítem 3	4.55
		Ítem 4	4.63
		Ítem 5	4.84
		Ítem 8	4.45
		Ítem 9	4.56
		Ítem 12	4.85
			Valor medio: 4.65

Tabla 40. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 y 12.

Con los resultados desprendidos, se alcanza una media de 4.65 sobre 5 (1 total desacuerdo y 5 total acuerdo) lo que significa que se cumple la calidad en términos pedagógicos de la MBI Cultivando la atención consciente.

Los valores más bajos se alcanzan en el ítem 3 referente a la duración del curso y el ítem 8 respecto a los materiales entregados, observando las respuestas al ítem 16, la respuesta abierta más frecuente en que "la duración del curso debería haber sido mayor".

#### Aplicabilidad a los puestos de trabajo.

Respecto al parámetro de aplicabilidad a los puestos de trabajo, son cuatro ítems los que recogen información al respecto (Tabla 41).

- Ítem 6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.
- Ítem 7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.



- Ítem 10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.
- Ítem 11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTO PARA EVALUAR	ÍTEMS	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente"	Aplicabilidad a los puestos de trabajo. Valor puntuación: 1 mín. (total desacuerdo) 5 máx. (total acuerdo).	ítem 6	4.56
		ítem 7	4.66
		Ítem 10	4.45
		Ítem 11	4.75
			Valor medio:4.61

Tabla 41. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 6, 7, 10 y 11.

Los resultados medios de las seis ediciones logran un valor medio de 4.61 puntos sobre una máximo de 5. Con estos resultados se puede confirmar que la calidad de intervención en términos pedagógicos respecto a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos es práctica y realista, siendo útil a nivel tanto personal como laboral, facilitando compartir experiencias profesionales con colegas de trabajo.

#### Coordinación de la acción formativa.

Respecto a las medidas recogidas sobre la calidad de la coordinación pedagógica de la intervención, con tres ítems los que recogen tal información. (Tabla 42).

- Ítem 13. La persona coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.
- Ítem 14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.
- Ítem 15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTO PARA EVALUAR	ÍTEMS	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente"	Coordinación de la acción formativa. Valor puntuación: 1 mín. (total desacuerdo) 5 máx. (total acuerdo).	ítem 13	4.88
		ítem 14	4.92
		Ítem 15	4.92
			Valor medio:4.91

Tabla 42. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 13, 14 y 15.



El resultado medio de los tres ítems que responden a este aspecto es de 4.91 sobre cinco. Un resultado muy positivo a nueve décimas de la máxima puntuación, por lo que se cumple el parámetro del objetivo, referente a la calidad de la coordinación pedagógica de la intervención.

### Capacitación docente.

Respecto a la calidad de la acción docente son seis ítems los que recogen información sobre si la acción docente cuenta con calidad pedagógica, concretamente si cada docente cuenta con capacitación para implementar tal formación (Tabla 43). Los seis ítems son:

- Ítem 18. El/la ponente domina la materia.
- Ítem 19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.
- Ítem 20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.
- Ítem 21. Es ameno/a en sus intervenciones.
- Ítem 22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.
- Ítem 23. El/la ponente merece una valoración global de:

OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTO PARA EVALUAR	ÍTEMS	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente"	Capacitación docente. Valor puntuación: 1 mín. (total desacuerdo) 5 máx. (total acuerdo).	ítem 18	4.84
		ítem 19	4.83
		Ítem 20	4.82
		ítem 21	4.77
		ítem 22	4.81
		Ítem 23	4.85
			Valor medio:4.82

Tabla 43. Relación entre el objetivo O.E.5 y los resultados de los ítems 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

Los resultados medios conseguidos son muy cercanos a la máxima puntuación, concretamente 4.82 sobre cinco. La información que se desprende del análisis de los resultados es que la persona encargada de desarrollar la intervención basada en el mindfulness conoce la materia y sus enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso, siendo capaz de transmitir de un modo ameno y con claridad, despertando el interés de las personas asistentes.



Estos datos son fundamentales a la hora de implementar una intervención basada en la atención consciente, pues las habilidades de la persona instructora repercute notablemente en el desarrollo de la acción y en los resultados obtenidos en el aprendizaje de las personas participantes.

Seguidamente, se analizan los ítems de respuesta abierta concretamente el ítem 16: *Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida* y el ítem 17: *Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año*, que servirán para desarrollar las limitaciones o perspectivas de la intervención.

Se continua con la descripción de los últimos ítems, ya que no se encuadran dentro de las subcategorías establecidas y se consideran de interés para la descripción de resultados la información que se recoge, el en resto de ítems. Concretamente en el ítem 16 se arrojan datos sobre las cuestiones relacionadas con la formación recibida (duración, espacios, docente, etc.). En el ítem 17, se solicita propuestas formativas para el siguiente año, en la que se recoge información sobre el interés de las personas participantes por ampliar la formación en mindfulness el año siguiente, con cursos de profundización y la petición de nuevas ediciones.

Además, se añade las fechas y edición de las ediciones que se muestran en la tabla 44, se describen las ediciones y sus fechas nuevamente, para facilitar la conexión entre las diferentes ediciones y la información recogida de los diferentes ítems.

Edición	Fechas
2018_20182401	18/09/2018 al 09/10/2018
2018_20182402	16/10/2018 al 08/11/2018
2018_20182403	17/10/2018 al 12/11/2018
2019_20190801	10/09/2019 al 01/10/2019
2019_20190802	03/10/2019 al 24/10/2019
2019_20190803	29/10/2019 al 19/11/2019

Tabla 44. Ediciones y fechas de inicio y finalización.

Finalizando se analizan los resultados medios de los dos ítems de respuesta abierta, específicamente el ítem 16 y el ítem 17. Seguidamente se muestran las respuestas arrojadas por las personas participantes en cada edición.



**Ítem16: Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida.**

**Primera edición 2018\_20182401:**

1. Más tiempo de desarrollo del curso.
2. Muy buena ponente.
3. Un curso muy interesante, pero debería haber más horas.
4. Un 10 para la profesora.
5. Lo único que puedo añadir, que he salido encantada con esta formación, y ha despertado en mí un gran interés en seguir profundizando en este terreno. aprovecho para dar las gracias a todos los que habéis hecho posible, el ofrecernos esta formación.
6. Deberían hacerse este tipo de cursos en todos los trabajos.

**Segunda edición 2018\_20182402:**

1. Una segunda parte.
2. ¡¡¡Por favor una segunda edición para la próxima!!!
3. Aunque el tiempo del curso ha sido adecuado, vendría bien hacer una segunda para profundizar aún más.
4. La acción formativa ha sido enriquecedora a nivel general. como aspecto de mejora pienso que debería haberse enfocado con más técnicas y prácticas de meditación.
5. Considero que ha habido mucha teoría y poca practica de mindfulness. se han tratado muchos temas al mismo tiempo: la gestión emocional, las habilidades de resolución de conflicto, etc., lo que a veces me resultaba confuso. lo más interesante ha sido esta parte práctica, en la que la ponente demostraba ser una autentica profesional.

**Tercera edición 2018\_20182403:**

1. Es muy interesante conocer y disponer de nuevas herramientas para mejorar como persona.
2. Bien en general por parte de la ponente, largo y pesado por la excesiva interrupción y participación de algunas compañeras.
3. Para mí, se me ha quedado corto, aunque la verdad es que se trata de una introducción al mindfulness.



#### **Primera edición 2019\_20190801:**

1. Muy práctica y bien llevada por la coordinadora y la docente. el espacio del aula era algo reducido para algunas prácticas.
2. Necesidad de un aula espaciosa y adecuada para poder realizar lo ejercicios y no tener que estar poniendo y quitando mesas y sillas para poner las colchonetas
3. Más horas de meditación.
4. El tiempo de dedicación a esta formación ha sido muy limitado, debería ampliarse el número de horas al curso en próximas ediciones.
5. El aula no ha sido la adecuada para la acción formativa.
6. El número de alumnos era excesivo para una formación de este tipo. la duración en horas podría ampliarse para poder profundizar en los distintos temas.
7. Buena profesional y con capacidad para transmitir las ideas y conocimientos
8. Ha sido una experiencia maravillosa. la profesora magnífica.

#### **Segunda edición 2019\_20190802:**

1. La duración del curso es pequeña, como mínimo tres meses.
2. Bastante completa.
3. La formadora ha sido excelente, nos ha transmitido los conceptos de manera perfecta y nos ha permitido adquirir experiencias personales y en conjunto con mucha empatía.
4. La duración del curso debería haber sido mayor.

#### **Tercera edición 2019\_20190803:**

1. Ha conseguido realizar el clima adecuado para el desarrollo de las técnicas y actividades propuestas, a pesar de que el grupo es numeroso.
2. Verdaderamente, estoy encantada de haber realizado este curso. todo ha estado cuidadosamente organizado y pensado, tanto la parte formativa como la coordinación y el lugar donde se ha impartido, subsanado las demandas que solicitábamos de forma inmediata.
3. La profesora se ha esforzado en explicarnos bien los diferentes términos para que entendiésemos bien como se diferencian y a la vez como se complementan para lograr los objetivos, y facilitárnoslos a los que no teníamos contacto con este tema, gracias.
4. Sería útil continuar lo iniciado con otras ediciones, pero con sesiones más cortas.
5. Gran ponente en la exposición.



6. Ha sido un curso interesante con un grupo de personas muy agradables en todo momento, gracias.
7. La monitora ha sido estupenda.

En referencia al ítem 16, y como se pueden observar, existen diferentes respuestas, no obstante, las observaciones que más redundan mencionan cuatro temas:

- una de mayor duración en el curso.
- ediciones de profundización.
- buena ejecución del curso.
- meritoria capacitación de la docente.

#### **Ítem 17: Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año.**

Respecto a ítem 17, se recogen las propuestas de acciones formativas para el siguiente año, en este ítem cada participante propone nuevas acciones formativas para el año siguiente. Se muestran las respuestas recogidas en las seis ediciones que conforman esta investigación:

##### **Primera edición 2018\_20182401:**

1. Constelaciones familiares.
2. Prevención de úlceras de decúbito asistencia al enfermo terminal.
3. Segundo nivel de mindfulness.
4. Cursos sobre inteligencia emocional.
5. Más largo el curso.

##### **Segunda edición 2018\_20182402:**

1. Me encantaría el año que viene volver a realizar una segunda parte de este curso.
2. Costelaciones familiares
3. ¡¡¡Segunda edición !!! la ponente es impresionante sobre todo en sus habilidades comunicativas para entender bien el mindfulness!!, la reducción del estrés basada en esta metodología debería ser obligatoria para todas y todos los trabajadores de esta santa diputación ya que aumentaría el rendimiento, se disminuye la ansiedad y sobre todo se enriquecería las relaciones sociales, que falta nos hace!!



4. La formación debería realizarse de forma alterna en jornadas de mañana y tarde porque resulta agotador para los que trabajamos en jornadas fijas de mañana.
5. Mindfulness, cultivando la atención consciente II, francés a nivel medio-alto y conversación, yoga para la salud profesional. autocoaching, para la mejora profesional.
6. Mindfulness para niños y niñas.

#### **Tercera edición 2018\_20182403**

1. Constelaciones familiares por favor, este año no he podido porque estaba cursando mindfulness y me coincidía.
2. Una segunda edición de mindfulness, que conlleve una temática más profunda y/o avanzada, puesto que en el grupo hemos sido personas con un alto nivel de captación y aprendizaje, ya preparados en temas relacionados al mindfulness.
3. Educación emocional, ley de protección de datos adaptada a la normativa europea.
4. Fontanería aplicada a la jardinería.

#### **Primera edición 2019\_20190801:**

1. Mindfulness II.
2. Tratamiento para personas traumatizadas.
3. Hacer un nivel II de mindfulness.
4. Solicito una segunda fase de este curso y que se implante en los trabajos como inicio de jornada tras el aprendizaje del mindfulness para uso personal, sería necesaria una segunda edición para el aprendizaje de este modelo y su aplicación en el trabajo.
5. Mindfulness, nivel medio.
6. Mindfulness segunda parte.
7. Una continuación del curso, ampliación o profundización.
8. Poder realizar una continuación o ampliación de los contenidos del curso.
9. Coaching emocional. coaching directivo. inteligencia emocional. cómo gestionar centros deportivos, mindfulness avanzado.

#### **Segunda edición 2019\_20190802:**

1. Habilidades sociales ampliación mindfulness.
2. De todo en general.



3. Mindfulness dirigido a profesionales de servicios sociales comunitarios para formarlos en herramientas para trabajar con usuarios de servicios sociales, por sectores de población mujeres, víctimas de violencia, drogodependencia, salud mental, etc.
4. Seguir con la formación en mindfulness
5. Sería conveniente establecer un curso de perfeccionamiento, una continuidad de este curso, un segundo módulo.
6. Propongo una segunda parte de este curso en concreto porque a nivel personal en mi trabajo ha sido como una bocanada de aire fresco a la hora de gestionar el estrés y la carga de trabajo.
7. Mindfulness, para trabajadores con colectivos específicos - inteligencia emocional. – habilidades sociales y de comunicación. - lengua de signos. nivel II. - estimulación cognitiva.
8. Seguir con estos cursos, un módulo o curso avanzado. es muy importante para los profesionales que están en atención ciudadana, y en realidad para toda la sociedad. debería darse en la enseñanza, para que este lado dormido de nuestro ser sepa controlarse desde una edad temprana. Es genial, fantástico. es mi yo, mi salud y la de todos.
9. Un segundo nivel de mindfulness.
10. Otros cursos similares a este estarían interesantes.

**Tercera edición 2019\_20190803:**

1. Ética profesional en servicios sociales, la protección de datos en los servicios sociales.
2. Coordinación con otros servicios de bienestar.
3. Formación relacionada con la profundización y ampliación de estos contenidos
4. Es un curso que debería de ser obligatorio en cada empresa o entidad por el bienestar personal y profesional que proporciona, tener cursos de reciclaje cada cierto tiempo.
5. Aquellas que se relacionen con mi puesto de trabajo.
6. Este año ha habido muchos cursos novedosos que me interesarían y no he podido aceptar por la concentración de estos en las mismas fechas. me gustaría que se repitieran la mayoría el año próximo. gracias!
7. Creo que sería muy positiva que en las próximas acciones formativas se incluyera una nueva edición de este curso más avanzada para seguir profundizando en este tema.
8. Un curso de alimentación.



9. Curso de profundización en mindfulness.
10. Cursos presenciales porque existe una mayor conexión e información entre el ponente y los asistentes.

A modo de síntesis, se evidencia el gran interés que el alumnado posee por la temática trabajada, proponiendo en casi todas las ediciones la ampliación o profundización de la formación en mindfulness en los años siguientes.

### **2.4.3. Resultados del cuestionario FFMQ**

El cuestionario FFMQ (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*) está compuesto por 39 ítems, con una escala de valoración en formato Likert de 5 puntos (desde 1 “Nunca o raramente verdad” hasta 5 “Muy a menudo o siempre verdad”). Mide cinco dimensiones o facetas distintas relacionadas con actitudes y habilidades de atención plena, antes y después de participar en una intervención basada en el mindfulness (MBI).

Los datos han sido recogidos en seis ediciones, tres de ellas implementadas en 2018 y otras tres en 2019. El proceso para recabar datos, como se menciona, se ha realizado en dos momentos diferenciados, concretamente antes del comienzo y tras finalizar la MBI.

Seguidamente se exponen los resultados alcanzados, en las tres ediciones de 2018 y de 2019. Para concluir, son expuestos los datos globales de las seis ediciones implementadas, comparando los resultados pretest y posttest.

#### **Pretest 2018**

Los resultados obtenidos en el pretest del cuestionario FFMQ en las ediciones de 2018, presentan unos resultados medios en las diferentes facetas que desprenden una puntuación promedio que va desde los 25.17 hasta los 20.83. Los resultados teóricos en cuatro de las facetas (observar, describir, actuar con conciencia, no enjuiciamiento) son de 8 a 40, siendo de 7 a 35 en la faceta de no reactividad.

La puntuación más alta conseguida es la referida a la actitud mindfulness no enjuiciamiento, con un valor promedio de 25.17, habiendo obtenido evaluaciones observadas de 12 a 40.



Los resultados de la faceta describir (emociones y sensaciones externas e internas), llega unos resultados promedio de 24.98, con unos resultados observados que van desde los 18 a los 33. La puntuación más baja se recoge en la faceta de no reactividad, con una media de 20.83, estando los valores observados comprendidos entre 12 y 30 entre los datos teóricos mínimos y máximos en una horquilla de 7 a 35 (Tabla 45).

PRETEST 2018		VALORES TEÓRICOS- OBSERVADOS			
Facetas	Teórico	Observado	Media	DS	$\alpha$
Observar	8-40	11-36	23,24	5,97	0,85
Describir	8-40	18-33	24,98	3,76	0,53
Actuar con conciencia	8-40	9-38	23,10	6,42	0,88
No enjuiciamiento	8-40	12-40	25,17	7,51	0,92
No reactividad	7-35	12-30	20,83	4,25	1,00

Tabla 45. Resultados pretest ediciones 2018.

La desviación típica de la puntuación que se obtiene de las personas participantes con respecto a su media tiene una oscilación en las diferentes facetas, siendo del valor más bajo obtenido el de la faceta de describir, con 3.76 y el más alto de 5,97 en la faceta observar.

### Postest 2018

Los resultados obtenidos en el postest del cuestionario FFMQ, en las ediciones de 2018, presentan unos resultados medios en las diferentes facetas, que van desde el valor promedio de 31.95 a los 27.05, lo que indica un aumento sobre los pretest que alcanzaban unos resultados medios que iban de 20.83 hasta los 25.17, recordando que los resultados teóricos son de 8 a 40, en cuatro de las facetas: "Observar, describir actuar con conciencia, no enjuiciamiento" y de 7 a 35 en la faceta de no reactividad.

La puntuación más alta conseguida es en la faceta referida a la observación, con un valor promedio de 31.95, lo que denota un aumento considerable respecto a los datos recogidos en el pretest que obtuvieron un valor medio de 23.24.

Los resultados de la faceta de no reactividad, continua con la media más baja desprendiendo unos resultados de 23.95 frente a los 20.83 del pretest, no obstante, obtiene una mejoría media similar al resto de facetas (describir, actuar con conciencia y no reactividad). Se puede afirmar que todas las facetas ven mejorada sus medias. (Tabla 46).



POSTEST 2018	VALORES MÍNIMO-MÁXIMO				
	Teórico	Observado	Media	DS	$\alpha$
Observar	8-40	23-40	31,95	4,24	0,81
Describir	8-40	18-37	27,19	4,45	0,64
Actuar con conciencia	8-40	13-40	27,05	5,37	0,86
No enjuiciamiento	8-40	11-40	27,98	6,73	0,91
No reactividad	7-35	15-33	23,95	4,26	0,77

Tabla 46. Resultados posttest ediciones 2018.

La desviación típica de la puntuación media de respuestas tiene una oscilación que va desde los 6.73 puntos de la faceta de no enjuiciamiento, a los 4.24 de la faceta observar.

### Pretest 2019

En las ediciones de 2019, los resultados conseguidos en el pretest del cuestionario presentan unos resultados medios en las diferentes facetas, van desde los 19.18 a los 23.23.

La puntuación más alta conseguida es la referida a la actitud mindfulness describir, con un valor promedio de 25.97, habiendo obtenido puntuaciones observadas de entre 10 a 40. Los resultados de las facetas observar, actuar con conciencia y no enjuiciamiento, supera la media de 23 en todos los casos.

La puntuación más baja se recoge en la faceta de no reactividad, con un resultado promedio de 19.18, estando los valores observados comprendidos entre 9 y 26. (Tabla 47).

PRETEST 2019	VALORES MÍNIMOS-MÁXIMOS				
Facetas	Teórico	Observado	Media	DS	$\alpha$
Observar	8-40	10-40	23,89	5,93	0,79
Describir	8-40	11-40	25,97	5,80	0,86
Actuar con conciencia	8-40	12-36	23,23	5,29	0,83
No enjuiciamiento	8-40	10-37	23,71	5,56	0,81
No reactividad	7-35	9-26	19,18	3,89	0,66

Tabla 47. Resultados pretest ediciones 2019.

La puntuación que se recoge de las personas participantes respecto a la desviación típica de sus respuestas es superior a 5 en las primeras cuatro facetas (observar, describir, actuar con conciencia, no enjuiciar y no reactividad) siendo de 3.86 en la faceta de no reactividad.



## Postest 2019

Los resultados alcanzados en el postest del cuestionario FFMQ, de las tres ediciones de 2019, presentan unos resultados promedios en las diferentes facetas, que desde los 22.68 a los 29.66 lo que supone un aumento sobre los pretest que alcanzaban unos resultados promedios que iban de 19.18 hasta los 25.97. La puntuación más alta conseguida es faceta observar, con un total medio de 29.66 puntos, lo que denota un aumento considerable respecto a los datos recogidos en el pretest que obtuvieron un 23.89 de promedia. Los resultados de la faceta de no reactividad, continua con la media más baja desprendiendo unos resultados de 22.68 frente a los 19.18 del pretest, no obstante, logra una mejoría media similar a las facetas de actuar con conciencia y no reactividad y describir aumentando más de tres puntos de media, lo que significa que todas las facetas ven mejorada sus medias respecto a los resultados pretest y postest (Tabla 48).

POSTEST 2019	VALORES MÍNIMO-MÁXIMO				
	Teórico	Observado	Media	DS	$\alpha$
Observar	8-40	20-40	29,66	4,97	0,80
Describir	8-40	19-39	29,06	4,72	0,83
Actuar con conciencia	8-40	18-40	26,83	5,37	0,87
No enjuiciamiento	8-40	11-39	27,38	5,63	0,84
No reactividad	7-35	11-30	22,68	3,88	0,69

Tabla 48. Resultados pretest ediciones 2018.

La desviación típica con respecto a la media de respuestas obtenidas tiene una oscilación de los valores que van desde los 4.50 a los 3.88 en la faceta de no reactividad.

Para ir concluyendo este apartado, se presentan los datos globales del FFMQ, recogidos en las seis ediciones. Se desprenden unos resultados positivos en todas las facetas, al observar diferencias positivas entre los datos pretest y postest, como se puede apreciar en las siguientes tablas (ver tabla 49 y tabla 50). Los datos de cada fase, ítem a ítem se encuentran en el apartado de apéndices concretamente el “Anexo 3. Cuestionario FFMQ”.



PRETEST	VALORES MÍNIMO-MÁXIMO			
	Teórico	Observado	Media	DS
Facetas				
Observar	8-40	10-40	23,64	5,96
Describir	8-40	11-40	25,50	5,10
Actuar con conciencia	8-40	9-38	23,18	5,76
No enjuiciamiento	8-40	10-40	24,28	6,43
No reactividad	7-35	9-30	19,83	4,12

Tabla 49. Resultados medios del pretest FFMQ.

POSTEST	VALORES MÍNIMO-MÁXIMO			
	Teórico	Observado	Media	DS
Facetas				
Observar	8-40	20-40	30,56	4,83
Describir	8-40	18-40	28,52	4,58
Actuar con conciencia	8-40	17-40	27,07	5,20
No enjuiciamiento	8-40	11-40	27,74	5,95
No reactividad	7-35	11-33	23,18	4,08

Tabla 50. Resultados medios del postest FFMQ.

Se procede a las descripciones de los datos conseguidos en las cinco facetas, con detenimiento entre las diferencias de las puntuaciones medias recabadas en el pretest y el postest.

En primer lugar, se subrayan los datos medios generales de la **faceta observar**, en la que se describe la capacidad de observar aquello que ocurre a nivel interior y exterior, es la actitud de pararse a mirar aquello que sucede. Esta fase se compone de ocho ítems y se puntúa a través de la suma de los ítems, oscilando su valor entre un mínimo de 8 y un máximo de 40 como valor máximo teórico. Los datos arrojan unos resultados promedios positivos en cuanto a la faceta observar, ya que existe un aumento considerable de 23,64 pretest a 30,56 en el postest. puntuación entre los datos postest. En cuanto a los datos máximos y mínimos observados, se obtienen unos resultados pretest que van desde una puntuación de 11 hasta 40 y unos resultados observados postest de 18 a 40, lo que significa que las personas con menos conocimientos han aumentado en 8. A mayor puntuación, mayor es la capacidad de observar y, por lo tanto, el nivel o grado de atención plena o mindfulness en la capacidad de observación, por lo que se cumple el aumento de dicha capacidad obteniendo resultados a tan solo 9 puntos y medio de la nota máxima del valor medio teórico.



En segundo lugar, se comentan los datos de la **faceta describir** que describe la capacidad de narrar los sentimientos, por ejemplo: "Se me da bien encontrar las palabras para describir mis sentimientos". Se compone de 8 ítems, sus puntuaciones también oscilan entre una puntuación de 8 y 40, contando con algunos ítems inversos. En esta faceta los datos pretest obtienen una puntuación media del 25.50 puntos y de 28.56 puntos en el postest, se constata un aumento, pero no es demasiado significativo, partiendo de unos resultados muy buenos en el pretest en esta cualidad mindfulness. Con respecto a los datos máximos y mínimos observados, se obtienen unos resultados pretest que van desde los 11 puntos hasta los 40 puntos y unos resultados observados en el postest de 18 a 40, lo que denota que las personas con menos conocimientos han aumentado en 8 puntos sus habilidades mindfulness respecto a describir sus sentimientos y emociones.

La tercera faceta es **actuar con conciencia**, significa la capacidad de actuar con plena conciencia, por ejemplo: "Cuando hago algo, mi mente divaga y me distraigo fácilmente". Cuenta con 8 ítems y sus puntuaciones mínimas y máximas oscilan entre 8 y 40. El hecho de que todos sus ítems tengan una redacción inversa conlleva una codificación de tales ítems, habiendo nombrado los datos de modo positivo para una comprensión más rápida del aumento adquirido tras la participación en la intervención. En relación con los datos máximos y mínimos observados, se obtienen unos resultados pretest que van desde una puntuación promedio de 9 hasta los 38 y unos resultados observados postest de 17 a 40 puntos, lo que significa que las personas con menos habilidades respecto a actuar conscientemente han aumentado en 7 sus conocimientos. Recordando que los resultados cercanos a 40 denotan una capacidad elevada de actuar con atención plena, en esta faceta se obtienen unos datos promedios en el pretest de 23.18 y los datos promedios del postest con un resultado de 27.07, lo que entraña un avance de mayor grado de acción con conciencia plena.

La cuarta fase es **no enjuiciamiento o no juicio**, siendo el grado en que no se realiza crítica o valoración negativa a las conductas propias, sería lo más cercano a la aceptación de la propia persona. Cuenta con 8 ítems, con un intervalo de puntuación de 8 a 40. Al igual que en otras facetas se expresan de modo invertido, por ejemplo: "Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas". Los datos una vez invertidos para continuar con un análisis de crecimiento, obtienen 24.28 de media en el pretest, y 27.74 de valor medio del postest. Como se puede observar, también en esta faceta hay un aumento de más de



tres puntos (3.46 ) entre los valores recabados antes y después de la acción formativa. En cuanto a los datos máximos y mínimos observados, se alcanzan unos resultados promedios, en el pretest, que van desde los 10 hasta los 40 y unos resultados promedios observados postest de 11 a 40, lo que significa que las personas con los resultados más bajos han permanecido con una puntuación similar.

Por último, los datos sobre la faceta 5, **no reaccionar**, supone desarrollar la capacidad de no reaccionar de modo excesivo a las experiencias internas, por ejemplo: "Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar a ellas". Esta faceta cuenta con 7 ítems, en este caso las puntuaciones oscilan entre 7 de mínimo y 35 de máximo. Los datos recabados también arrojan un aumento respecto a dicha capacidad obteniendo unos resultados promedios pretest de 19.83 s y unos datos de 23.18 en el postest, obteniendo un aumento promedio de 3.35. En cuanto a los datos máximos y mínimos observados, se obtienen unos resultados pretest que van desde los 9 hasta los 30 puntos y unos resultados promedios observados en el postest de 11 a 33, lo que indica que las personas con menos conocimientos han aumentado en 1 punto y aunque se obtiene una diferencia de tres puntos entre las máximas observadas, nadie llega al máximo del nivel teórico (35 puntos). Pese a un aumento discreto del 3.35 en los datos medios obtenidos en esta faceta, existe mayor puntuación, mayor es la capacidad no reaccionar exageradamente ante sentimientos y emociones internas.

Se puede observar, que todas las facetas logran resultados medios en los postest, más positivos. Es decir, tras la participación en la MBI, mejoran los resultados logrados, y en particular la faceta de observar.

Unos datos interesantes de mencionar son los resultados del FFMQ distribuidos por género, en los que se puede constatar que existen ciertas diferencias respecto a las puntuaciones medias de algunas facetas en el pretest y el postest (Figura 71).

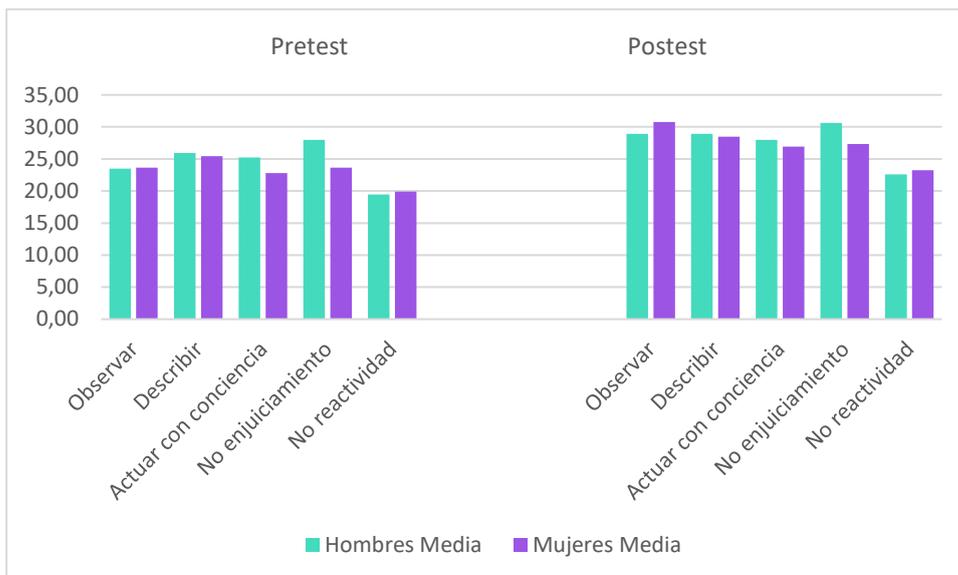


Figura 71. Resultados medios pretest y posttest de hombres y mujeres.

Por otra parte, para mostrar las diferencias percibidas primero se presentan los datos desagregados por género de los datos medios pretest obtenidos en las seis ediciones. (Tabla 51).

PRETEST (6 EDICIONES)		HOMBRES			MUJERES		
Facetas	Teórico	Observado	Media	DS	Observado	Media	DS
Observar	8-40	14-30	23,50	4,18	10-40	23,66	6,26
Describir	8-40	19-33	25,94	3,96	11-40	25,43	5,31
Actuar con conciencia	8-40	13-35	25,25	6,26	0-38	22,81	5,66
No enjuiciamiento	8-40	14-40	28,00	7,50	10-38	23,63	6,08
No reactividad	7-35	12-26	19,44	3,86	9-30	19,90	4,20

Tabla 51. Resultados medios pretest de las 5 facetas desagregados por género

En cuanto a los datos pretest, los hombres obtienen mejor puntuación en las facetas: actuar con conciencia, el no enjuiciamiento, seguido por actuar con conciencia. Mientras que las mujeres puntúan mejor en las facetas de describir, observar, seguido de cerca por actuar con conciencia.

Así mismo, como se puede observar, aunque los resultados del pretest, en ambos sexos, son muy igualados en casi todas las facetas, concretamente en la faceta de **no enjuiciamiento**, es mucho mayor el resultado promedio de puntuación en hombres (28 de media) que en mujeres (23.63 de media).



La otra faceta que cuenta con una mayor diferencia entre los géneros es la de **actuar con conciencia**, en la que los hombres vuelven a alcanzar una puntuación algo mayor en el pretest, en este caso de un poco más de dos puntos, con una valoración media de 25.25 los hombres y de 22.81 las mujeres.

Continuando con los datos recogidos en el postest, los resultados mejoran en general, tanto hombres como en mujeres, pues obtienen mejores resultados tras participar en la intervención. (Tabla 52).

POSTEST (6 EDICIONES)	HOMBRES				MUJERES		
	Teórico	Observado	Media	DS	Observado	Media	DS
Observar	8-40	21-36	28,92	4,15	20-40	30,79	4,92
Describir	8-40	22-33	28,92	3,55	18-39	28,47	4,75
Actuar con conciencia	8-40	21-32	28,00	4,85	0-40	26,94	5,29
No enjuiciamiento	8-40	15-39	30,62	6,63	11-40	27,34	5,80
No reactividad	7-35	18-33	22,62	4,50	11-32	23,26	4,06

Tabla 52. Resultados medios postest de las 5 facetas desagregados por género.

No obstante, existen diferencias en las facetas donde las mujeres y los hombres aumentan de modo significativo los resultados. Concretamente las mujeres consiguen unos resultados medios postest muy significativos en la faceta de observación donde pasan de una valoración media de 23.66 a 30.79, aumentando en 7.13 el valor medio. En este sentido, como se puede constatar en la tabla de resultados existe un aumento en todas las facetas respecto a los resultados obtenidos en el pretest pasado antes de comenzar en la MBI y el postest tras haber participado en la intervención.

En definitiva, los resultados logrados demuestran que se cumple el objetivo O.E.6. "Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación de la MBI: *"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*". Y por lo tanto su correspondencia con la segunda hipótesis, H2. *La participación en la acción formativa Mindfulness: cultivando la atención consciente, potencia habilidades y capacidades mindfulness y su transferencia al puesto de trabajo y a la vida personal.*



#### 2.4.4. Resultados del cuestionario de transferencia

En este apartado se expone la información obtenida en el cuestionario de transferencia, para la acción formativa *“Mindfulness; cultivando la atención consciente”*.

La Diputación Provincial de Sevilla administra cuestionarios de transferencia al puesto de trabajo en aquellas acciones que, por su relevancia o por su novedad, se desarrollan en varias ediciones. Cada cuestionario se activa en la web institucional de la Diputación. En el plazo medio de tres meses tras finalizar la acción formativa, las personas aptas, pueden valorar la transferencia de los conocimientos adquiridos a su puesto de trabajo. Los resultados obtenidos en dichos cuestionarios son publicados al año siguiente en la web institucional de la Diputación Provincial de Sevilla.

Los datos analizados corresponden a las tres ediciones implementadas en 2019, de las que se publicaron los resultados en septiembre de 2020.

La Diputación Provincial de Sevilla, desde el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla, se encarga de seleccionar aquellas acciones formativas a las que se evaluará su transferencia al puesto de trabajo. Es necesario mencionar que tan solo se han evaluado, de esta acción formativa, las tres ediciones implantadas en el año 2019.

El número total de personas que han respondido al cuestionario es de cuarenta y ocho. Se apunta que las personas que han finalizado y han sido certificadas, entre las tres ediciones de la acción formativa, suman un total de 63, de ellas 56 son mujeres y son 7 hombres. Ello implica que el 76,19% de las personas que participaron en la acción formativa han respondido al cuestionario. En cuanto a la participación en el cuestionario por edición, 20 personas habrían participado en el cuestionario de la primera Edición, 13 personas en la segunda Edición, y 15 personas en la y en la tercera Edición, se recuerda que todas ellas son de las ediciones del año 2019.

Se describe seguidamente la información recogida en cada uno de los 13 ítems que conforman el cuestionario de transferencia.



### Ítem 1 He aplicado la formación recibida.

Los resultados alcanzados respecto a si “He aplicado la formación recibida”, logran el 79,17% en la suma de los valores de “Bastante de acuerdo” (54,17%) y “Totalmente de acuerdo” (25%). Por lo que se puede afirmar, a la luz de los datos arrojados, que la aplicación de la formación recibida se ha realizado en la inmensa mayoría de casos. De hecho, los valores negativos, “Nada de acuerdo” y “A veces en desacuerdo”, solo suponen el 4,16% del total (Tabla 53).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (7,69%)	0 (0%)	1 (2,08%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,08%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 (15%)	2 (15,38%)	3 (20%)	8 (16,67%)
Bastante de acuerdo	10 (50%)	5 (38,46%)	11 (73,33%)	26 (54,17%)
Totalmente de acuerdo	6 (30%)	5 (38,46%)	1 (6,67%)	12 (25%)

Tabla 53. Resultados medios de respuestas al ítem 1

Por último, debe indicarse que un 16,67% de las personas que han respondido al cuestionario mantienen una valoración neutra al respecto. En la siguiente gráfica pueden consultarse los datos. (Figura 72).

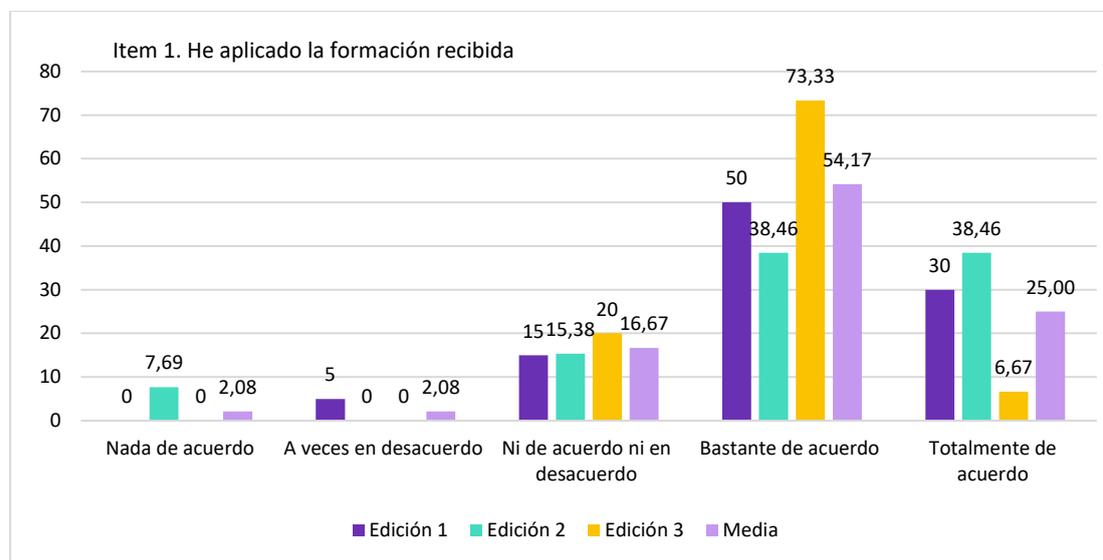


Figura 72. Gráfico de resultados medios de respuestas al ítem 1.



## Ítem 2. He mejorado el rendimiento en mi trabajo

Los datos arrojados en este ítem, respecto a la afirmación “He mejorado el rendimiento en mi trabajo”, son también muy positivos. Al menos el 76,6% de las personas que han respondido al cuestionario que creen haber mejorado en cuanto al rendimiento en su puesto de trabajo. Así, un 57,45% indica estar “Bastante de acuerdo” y un 19,15% manifiesta estar “Totalmente de acuerdo”. Por el contrario, solo un 6,38% cree no haber mejorado, donde un 2,13% indica estar “Nada de acuerdo” y un 4,26% indica estar “A veces en desacuerdo”. Por último, hay que indicar que el 17,02% no está “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (Tabla 54).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (8,33%)	0 (0%)	1 (2,13%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	0 (0%)	1 (6,67%)	2 (4,26%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 (15%)	3 (25%)	2 (13,33%)	8 (17,02%)
Bastante de acuerdo	12 (60%)	5 (41,67%)	10 (66,67%)	27 (57,45%)
Totalmente de acuerdo	4 (20%)	3 (25%)	2 (13,33%)	9 (19,15%)

Tabla 54. Resultados medios de respuestas al Ítem 2

En la siguiente gráfica pueden consultarse los datos más relevantes (Figura 73).

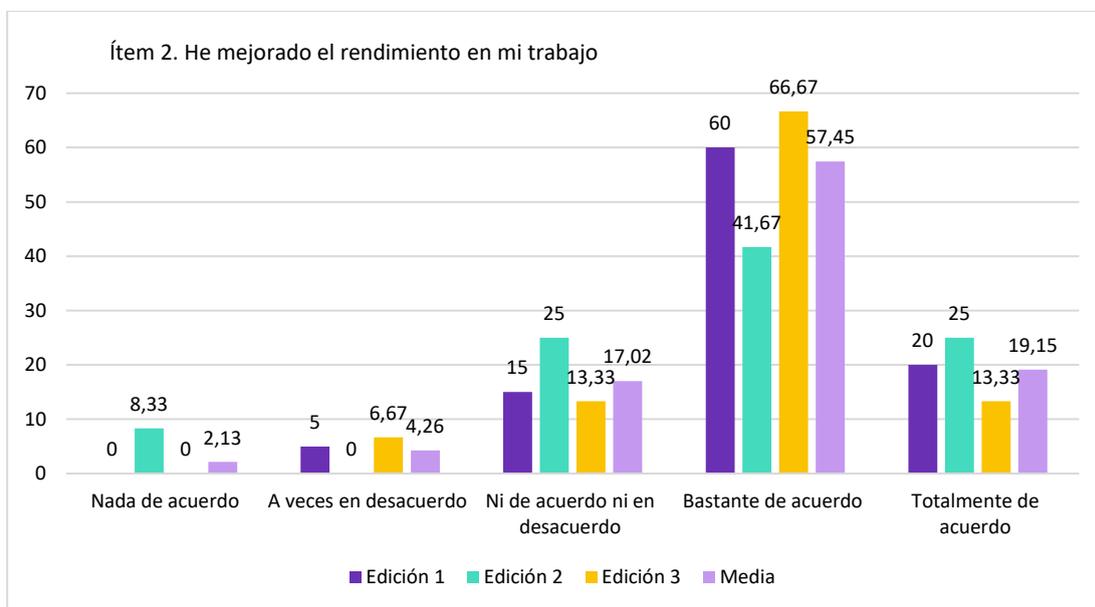


Figura 73. Gráfico de resultados medios de respuestas al Ítem 2.



### Ítem 3. He puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa)

Con respecto al ítem 3 en el que se cuestiona si “he puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa), el 66,67% respondió de forma afirmativa, siendo un 47,92% las personas que se encontraban “Bastante de acuerdo” con la afirmación y un 18,75% quienes se encontraban “Totalmente de acuerdo”. (Tabla 55).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (7,69%)	0 (0%)	1 (2,08%)
A veces en desacuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7 (35%)	3 (23,08%)	5 (33,33%)	15 (31,25%)
Bastante de acuerdo	9 (45%)	6 (46,15%)	8 (53,33%)	23 (47,92%)
Totalmente de acuerdo	4 (20%)	3 (23,08%)	2 (13,33%)	9 (18,75%)

Tabla 55. Resultados medios de respuestas al Ítem 3.

A pesar de que el porcentaje de las puntuaciones positivas es ligeramente inferior a los conseguidos en los ítems previos, las puntuaciones negativas también son muy inferiores a las anteriores, ya que solo el 2,08% (1 persona de las 3 ediciones) manifestó estar “Nada de acuerdo”. El porcentaje de personas que manifiestan estar en un punto intermedio “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” es del 31,25% (Figura 74).

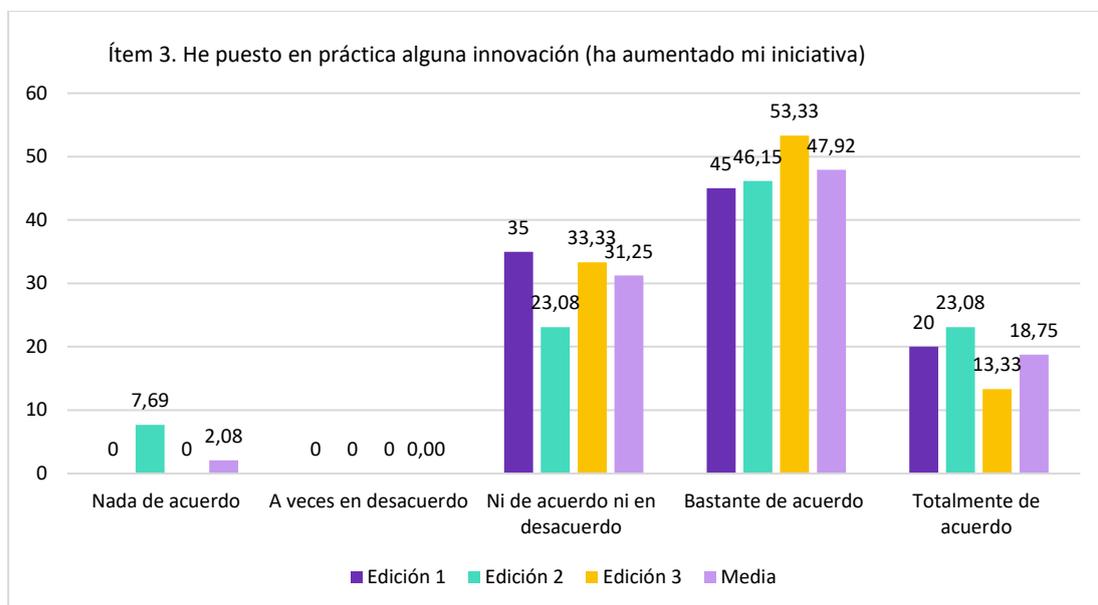


Figura 74. Gráfico de resultados medios de respuestas al ítem 3.



#### Ítem 4. Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo.

El ítem 4 cuestiona acerca del grado de acuerdo con la afirmación “Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo”. En este sentido, el 80% de las personas que participaron en la Edición 1 están “Bastante de acuerdo” (65%) o “Totalmente de acuerdo” (15%) con esta afirmación. Respecto a la Edición 2, los datos indican que el 61,53% están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación y, en cuanto a la Edición 3, el 66,66% de las personas que han respondido al cuestionario manifiestan su acuerdo al respecto (Tabla 56).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	2 (15,38%)	0 (0%)	3 (6,25%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 (15%)	3 (23,08%)	5 (33,33%)	11 (23,80%)
Bastante de acuerdo	13 (65%)	2 (15,38%)	8 (53,33%)	23 (47,92%)
Totalmente de acuerdo	3 (15%)	6 (46,15%)	2 (13,33%)	11 (22,92%)

Tabla 56. Resultados medios de respuestas al Ítem 4

En total, un 70,83% de quienes participaron manifestó estar “Bastante de acuerdo” (47,92%) o estar “Totalmente de acuerdo” (22,92%). Solo un 6,25% de total de participantes indicó estar “A veces en desacuerdo” y el 22,92% manifestó estar “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En definitiva, los resultados indican que el paso por el curso ha aumentado significativamente la motivación hacia el trabajo desarrollado. El resumen completo de datos puede verse tanto en la siguiente figura (Figura 75).

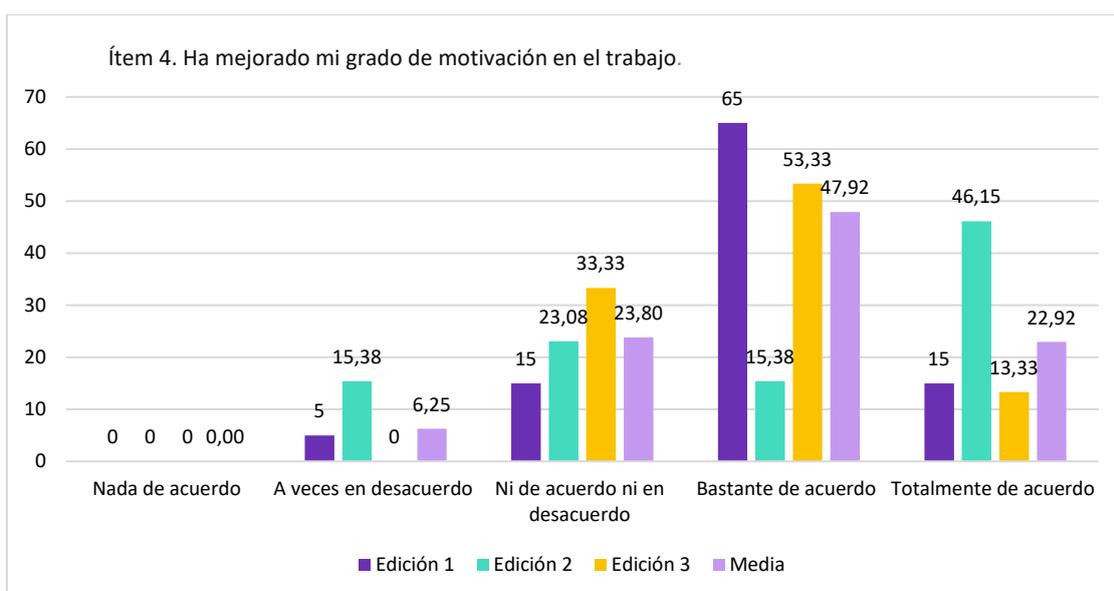


Figura 75. Resultados medios de respuestas al Ítem 4.



### Ítem 5. El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida.

Los resultados alcanzados respecto al cuestionar a las personas asistentes si “el entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida”, no son tan definitivos y claros como en ítems anteriores. La mayoría de las personas, con un 41,67%, que han respondido al cuestionario indican que no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la afirmación. Un 39,58% de las personas encuestadas se encuentra de acuerdo con la afirmación. Concretamente, un 20,83% de ellas manifiesta estar “Bastante de acuerdo” y un 18,75% estar “Totalmente de acuerdo”. Por el contrario, un 18,75% se muestra disconforme con la afirmación, ya que, un 2,08% muestra que no está “nada de acuerdo” y un 16,67% está “a veces en desacuerdo” (Tabla 57).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (7,69%)	0 (0%)	1 (2,08%)
A veces en desacuerdo	3 (15%)	2 (15,38%)	3 (20%)	8 (16,67%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10 (50%)	4 (30,77%)	6 (40%)	20 (41,67%)
Bastante de acuerdo	5 (25%)	2 (15,38%)	3 (20%)	10 (20,83%)
Totalmente de acuerdo	2 (10%)	4 (30,77%)	3 (20%)	9 (18,75%)

Tabla 57. Resultados de respuestas al Ítem 5.

En definitiva, todo parece indicar que la mayoría de las personas que han respondido al cuestionario opinan que el entorno ni facilita ni perjudica a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos tras la participación en la intervención. No obstante, logran una tendencia más alta la suma de los resultados positivos que la de los negativos (Figura 76).

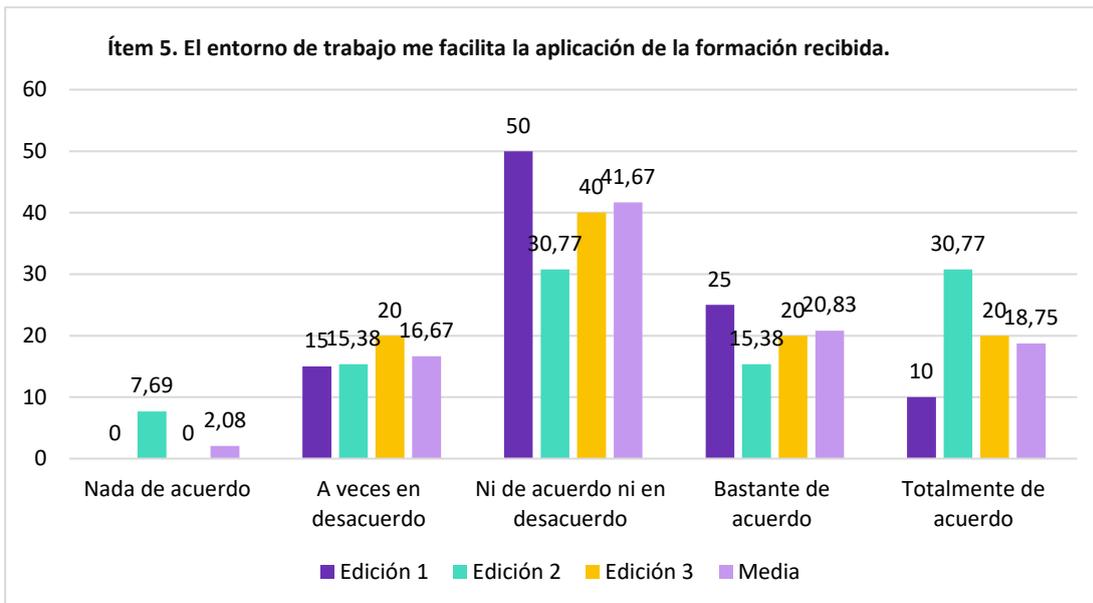


Figura 76. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 5.

**Ítem 6. Dispongo de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo.**

En el ítem 6 se pregunta a las personas que participaron en el cuestionario si disponían “de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo”. En este sentido un 50% de las personas respondieron de forma positiva, ya que, el 32,61% se muestra bastante de acuerdo y el 17,39% totalmente de acuerdo. El 10,87 de las personas indicaron no estar de acuerdo, siendo de un 2,17% el porcentaje de respuestas que indicaron estar nada de acuerdo y de un 8,7% las que revelaron estar a veces en desacuerdo (Tabla 58).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (7,69%)	0 (0%)	1 (2,17%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)	4 (8,7%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11 (55%)	3 (23,08%)	4 (30,77%)	18 (39,13%)
Bastante de acuerdo	5 (25%)	4 (30,77%)	6 (46,15%)	15 (32,61%)
Totalmente de acuerdo	3 (15%)	3 (23,08%)	2 (15,38%)	8 (17,39%)

Tabla 58. Resultados medios de respuestas al Ítem 6.

Sin embargo, el 39,13% de las respuestas no se decantaron hacia uno u otro extremo indicando no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo, por lo que el término medio ronda el 40% de las respuestas obtenidas (Figura 77).

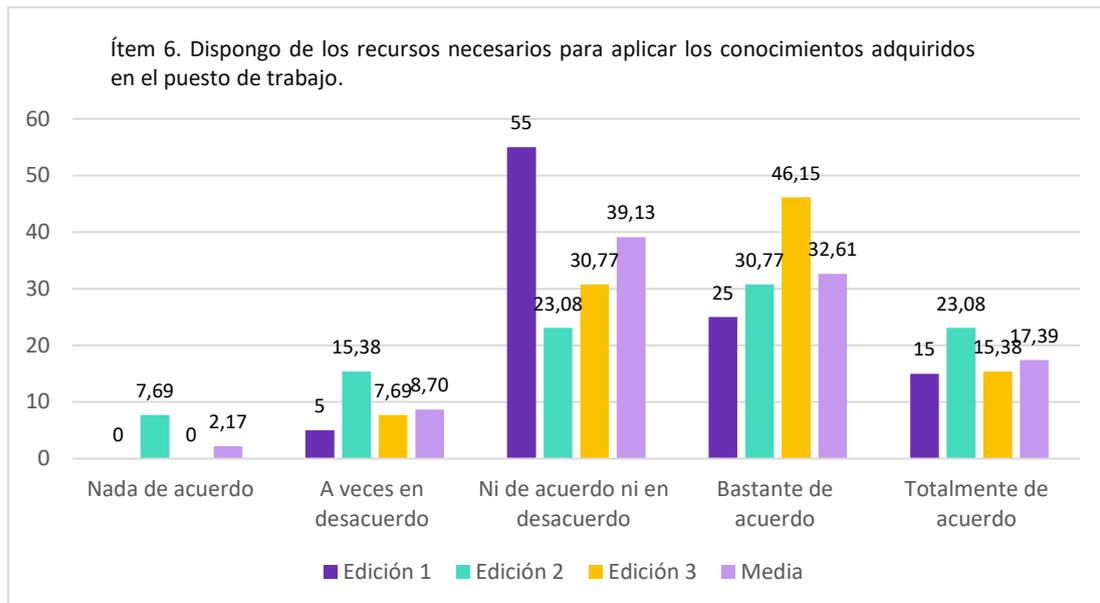


Figura 77. Resultados medios de respuestas al Ítem 6.

**Ítem 7. En la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto.**

El ítem 7 se encuentra redactado de forma negativa por lo que el sentido de las respuestas debe invertirse. Por lo que ante la afirmación “en la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto”, las respuestas son muy significativas. Solo el 10,41% muestra estar de acuerdo con la afirmación en la sumativa de las respuestas en acuerdo, siendo el 8,33% quienes se encuentran bastante de acuerdo y el 2,08% quienes se encuentran totalmente de acuerdo. En este ítem las respuestas intermedias son más bajas con respecto a otros ítems, ya que, solo el 6,25% de las personas mostró no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (Tabla 59).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	15 (75%)	10 (76.92%)	13 (86.67%)	38 (79,17%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	0 (0%)	1 (6.67%)	2 (4,17%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 (15%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6,25%)
Bastante de acuerdo	1 (5%)	2 (15.38%)	1 (6.67%)	4 (8,33%)
Totalmente de acuerdo	0 (0%)	1 (7.69%)	0 (0%)	1 (2,08%)

Tabla 59. Resultados de respuestas al ítem 7.



El 79,17% de las personas encuestadas respondieron estar “nada de acuerdo” y el 4,17% de personas que indicaron estar “a veces en desacuerdo”. Esto parece indicar que en sumativa un 83,34% de las personas continúa trabajando en sus mismos puestos de trabajo aplican los conocimientos aprendidos (Figura 78).

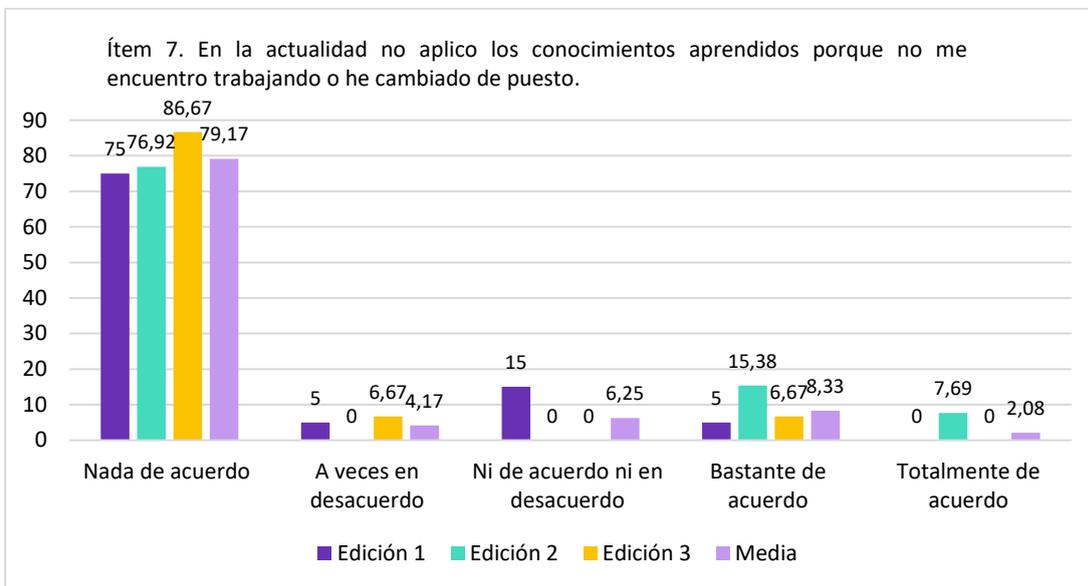


Figura 78. Resultados medios de respuestas al Ítem 7.

**Ítem 8. No aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo.**

El ítem 8, al igual que ocurre en el ítem anterior, se encuentra también redactado de forma negativa. En este sentido, con respecto a la frase “no aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo”, el 6,25% de las personas encuestadas se encuentra de acuerdo con la afirmación (4,17% está “bastante de acuerdo” y un 2,08% está “totalmente de acuerdo”). La mayoría de las respuestas, es decir, el 83,33% son contrarias a esta frase. Así, el 70,83% de las personas comenta estar “nada de acuerdo” y el 12,5% se muestra “a veces en desacuerdo”. Al igual que ocurre con el ítem 7 las respuestas intermedias son también bajas suponiendo solo el 10,42% (Tabla 60).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	14 (70%)	8 (61.54%)	12 (80%)	34 (70,83%)
A veces en desacuerdo	2 (10%)	2 (15.38%)	2 (13.33%)	6 (12,5%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 (20%)	1 (7.69%)	0 (0%)	5 (10,42%)
Bastante de acuerdo	0 (0%)	1 (7.69%)	1 (6.67%)	2 (4,17%)
Totalmente de acuerdo	0 (0%)	1 (7.69%)	0 (0%)	1 (2,08%)

Tabla 60. Resultados medios de respuestas al Ítem 8.



La tendencia de respuesta va en consonancia con las dadas en el ítem anterior. La mayoría de los participantes que han respondido entienden que los conocimientos alcanzados son perfectamente aplicables a su puesto de trabajo y que, de hecho, es competencia de dicho puesto (Figura 79).

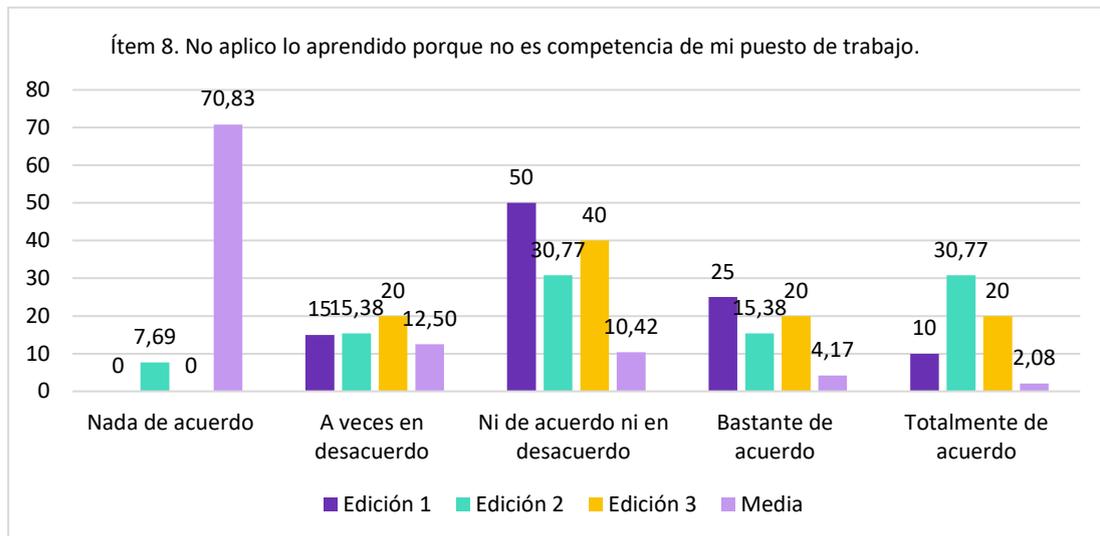


Figura 79. Gráfico de resultados de respuestas al ítem 8.

**Ítem 9. Los conocimientos sobre el Mindfulness (atención plena, parar, enfocar, atención a la tarea única, comunicación no violenta, compasión, etc.) han posibilitado una mejora o empoderamiento en tu vida profesional.**

El ítem 9 es el primero del cuestionario que se centra específicamente en la temática de la acción formativa. Al preguntar si los conocimientos adquiridos sobre mindfulness han posibilitado una mejora o empoderamiento en el ámbito profesional, el 81,25% de las personas que han respondido al cuestionario se han mostrado de acuerdo (Tabla 61).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	1 (7.69%)	0 (0%)	2 (4,17%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5 (25%)	1 (7.69%)	1 (6.67%)	7 (14,58%)
Bastante de acuerdo	7 (35%)	7 (53.85%)	9 (60%)	23 (47,92%)
Totalmente de acuerdo	7 (35%)	4 (30.77%)	5 (33.33%)	16 (33,33%)

Tabla 61. Resultados medios de respuestas al ítem 9.



En concreto, un 47,92% indica estar bastante de acuerdo y un 33,33% estar totalmente de acuerdo. Tan solo un 4,17% indica estar a veces en desacuerdo con la afirmación, lo cual no sería, en cualquier caso, una respuesta rotundamente negativa. El 14,58% de las respuestas mantiene un perfil intermedio al indicar estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (Figura 80).

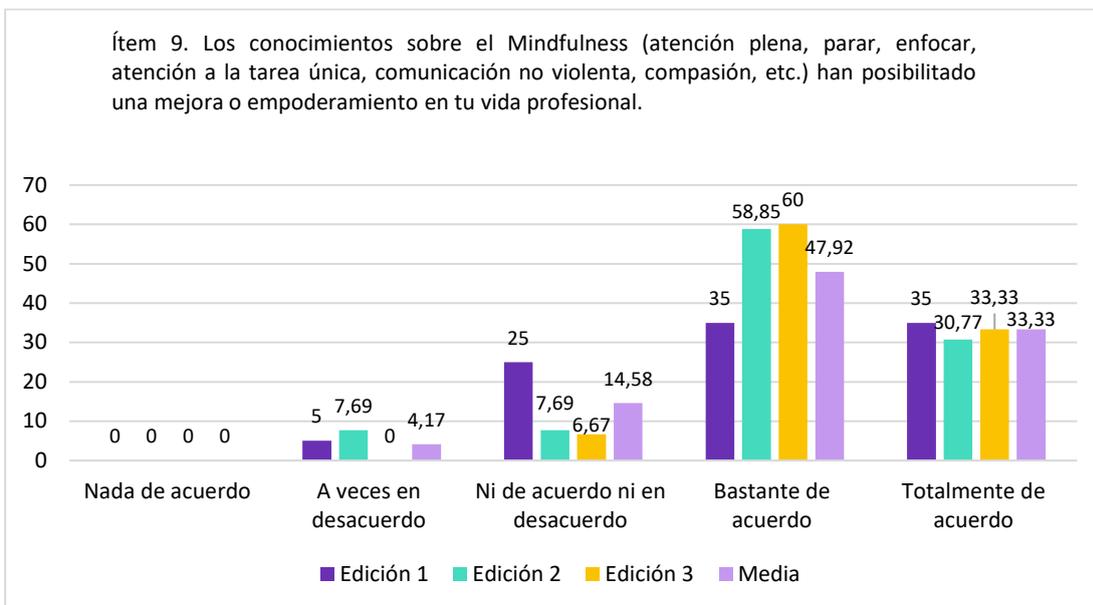


Figura 80. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 9.

**Ítem 10. Conociendo el funcionamiento del estrés y su poder para generar reacciones automáticas, así como la capacidad que hemos trabajado para parar y de llevar nuestra atención a la respiración, enfocando nuevamente la situación que nos estresa sin juicios y aceptando la realidad que nos rodea, he mejorado el funcionamiento diario en mi lugar de trabajo.**

En relación con la afirmación del ítem 10, que se centra en cuestionar sobre la capacidad del mindfulness para “mejorar el funcionamiento diario en el lugar de trabajo”, el 77,08% de las personas encuestadas considera estar de acuerdo. En concreto, el 50% de las personas está bastante de acuerdo con la afirmación y un 27,08% indica estar totalmente de acuerdo. Por el contrario, solo el 4,17% de las personas se encuentran en desacuerdo con la afirmación (2,08% tanto para la valoración “Nada de acuerdo” como para “A veces en desacuerdo”). El 18,75% de las respuestas no se encuentran ni de acuerdo no en desacuerdo con la afirmación (Tabla 62).



VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	1 (7.69%)	0 (0%)	1 (2,08%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,08%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 (10%)	4 (30.77%)	3 (20%)	9 (18,75%)
Bastante de acuerdo	10 (50%)	4 (30.77%)	10 (66.67%)	24 (50%)
Totalmente de acuerdo	7 (35%)	4 (30.77%)	2 (13.33%)	13 (27,08%)

Tabla 62. Resultados de respuestas al Ítem 10.

En definitiva, es posible afirmar que más de 3 cuartas partes de quienes asistieron y respondieron al cuestionario consideran que los conocimientos adquiridos les han ayudado a gestionar el estrés y las respuestas automáticas y, con ello, ha mejorado el funcionamiento y rendimiento en su puesto de trabajo (Figura81).

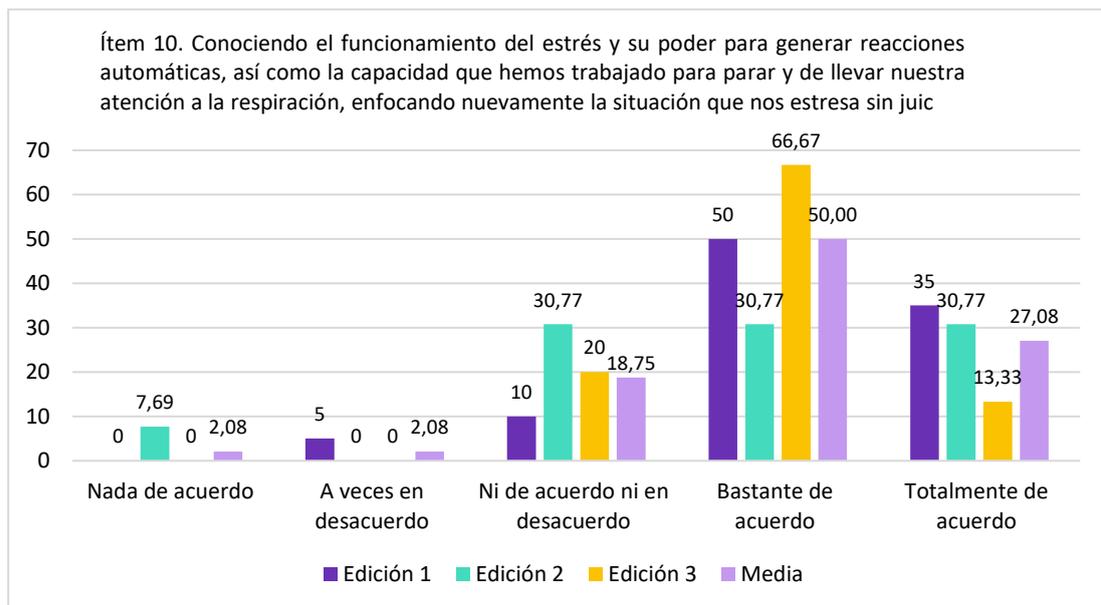


Figura 81. Resultados medios de respuestas al Ítem 10



**Ítem 11. Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral.**

En el ítem 11 se pregunta si “Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral”. El 4.17% de las personas indicaron estar a veces en acuerdo no estar de acuerdo, ninguna persona indica estar nada de acuerdo. El 12.5% de las respuestas no se decantaron hacia uno u otro extremo indicando no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo (Tabla 63).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A veces en desacuerdo	1 (5%)	1 (7.69%)	0 (0%)	2 (4,17%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1 (5%)	3 (23.08%)	2 (13.33%)	6 (12,5%)
Bastante de acuerdo	13 (65%)	5 (38.46%)	10 (66.67%)	28 (58,33%)
Totalmente de acuerdo	5 (25%)	4 (30.77%)	3 (20%)	12 (25%)

Tabla 63. Resultados medios de respuestas al ítem 11.

Resumiendo, los resultados positivos ante esta afirmación son muy elevados, pues un 83.33% de las personas respondieron de tal forma, donde el 58.33% se muestra bastante de acuerdo y el 25% totalmente de acuerdo (Figura 82).

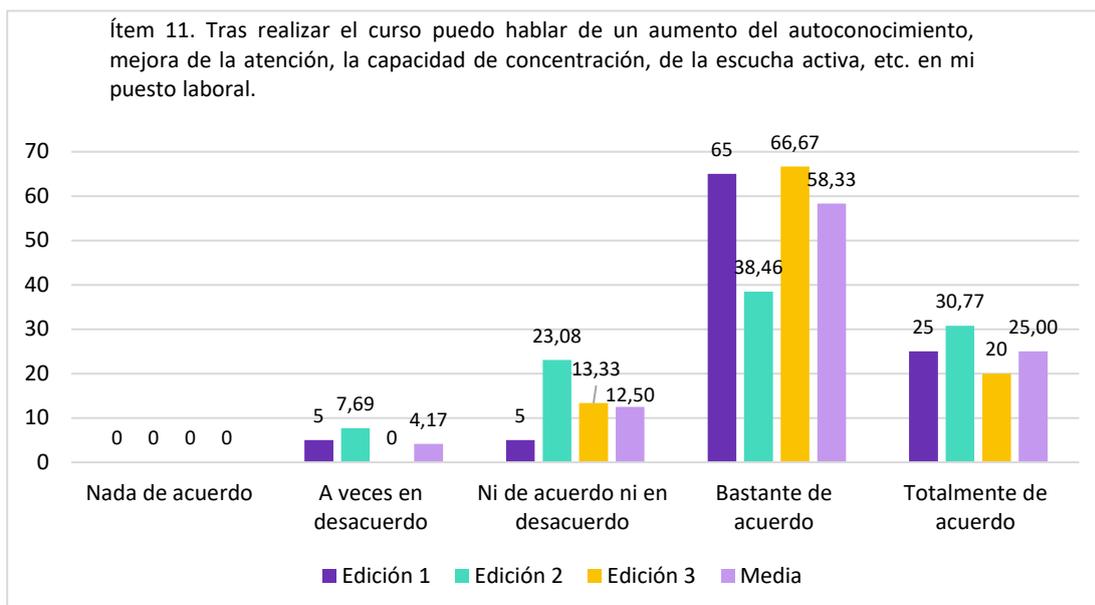


Figura 82. Gráfico de resultados de respuestas al ítem 11.



**Ítem 12. Hemos trabajado el entendimiento y aceptación de las emociones, gestionando su influencia en la toma de decisiones (respuesta VS reacción) y en nuestras relaciones interpersonales y he notado los beneficios de los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral.**

En el ítem 12, se considera el beneficio de los conocimientos adquiridos en el entorno laboral a partir del entendimiento y la aceptación de emociones, su gestión en la toma de decisiones y cómo influyen en las relaciones interpersonales. El 17.39% de las respuestas restantes las personas no presentan determinación respondiendo no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo. No se obtienen resultados en las respuestas de a veces en desacuerdo o nada de acuerdo (Tabla 64).

VALORACIONES	EDICIÓN 1	EDICIÓN 2	EDICIÓN 3	MEDIA
Nada de acuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
A veces en desacuerdo	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 (20%)	2 (16.67%)	2 (14.29%)	8 (17,39%)
Bastante de acuerdo	9 (45%)	6 (50%)	8 (57.14%)	23 (50%)
Totalmente de acuerdo	7 (35%)	4 (33.33%)	4 (28.57%)	15 (32,61%)

Tabla 64. Resultados de respuestas al Ítem 12.

En este ítem un 82.61% de las personas respondieron de forma positiva, donde el 50% se muestra bastante de acuerdo y el 32.62% totalmente de acuerdo. Es posible aseverar que “respuesta vs. reacción” es un conocimiento que beneficia en cada entorno laboral respecto a las relaciones interpersonales (Figura 83).

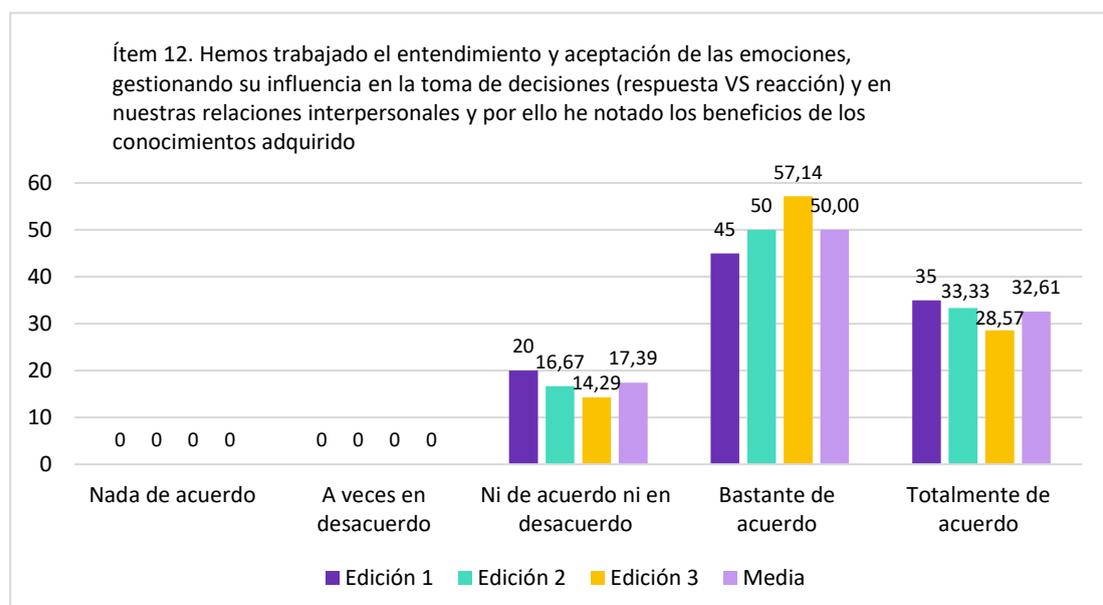


Figura 83. Gráfico de resultados de respuestas al Ítem 12.



### Ítem 13. OBSERVACIONES (Añada cualquier comentario que considere oportuno respecto a la aplicabilidad de lo aprendido al puesto de trabajo)

El ítem 13, observaciones, permitía a cada participante añadir comentarios respecto a la aplicabilidad de lo aprendido al puesto de trabajo. Los 22 resultados que se muestran son los globales de las tres ediciones. Se han agrupado en cuatro categorías (C1, C2, C3, C4) que hacen referencia a la utilidad de mindfulness en el crecimiento personal y en el laboral, así como la importancia de su aplicación en los entornos laborales. Por último, debe destacarse la necesidad de continuar con una formación en mindfulness más profunda o duradera (Figura 84).

- C1\_Mindfulness me resulta útil en mi crecimiento persona.
- C2\_Mindfulness me resulta útil en mi crecimiento laboral.
- C3\_Mindfulness debería aplicarse en el entorno laboral.
- C4\_La formación en mindfulness debería ampliarse a otra edición, mayor duración o más profundidad.

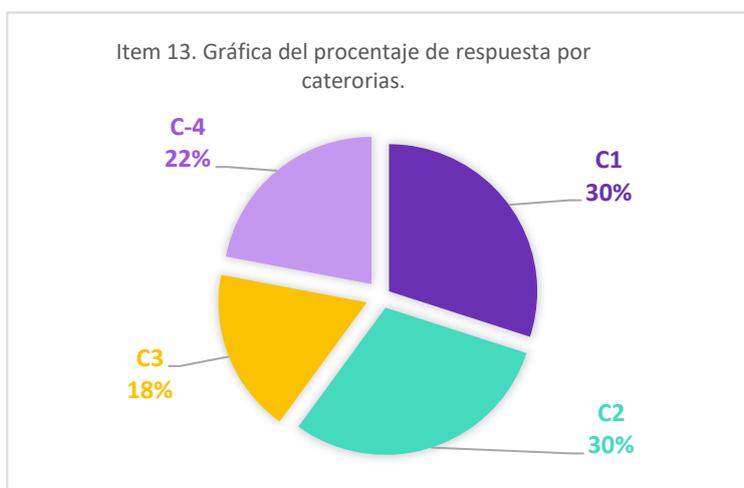


Figura 84. Gráfica del porcentaje de respuesta por categorías.

Se presentan a continuación cada la información recogida en cada una de las cuatro categorías en las que se han organizado las respuestas del ítem 13.

*C1\_Mindfulness me resulta útil en mi crecimiento persona: 7 respuestas.*

- 2/1901. En mi día a día me ha permitido mejorar mi actitud y enfoque ante las dificultades diarias. El parar, respirar y enfocar son un mantra para cuando las cosas empiezan a salir mal.



- 6/1901. En mi trabajo no lo puedo aplicar, pero a mí me ha ayudado mucho a relajarme para poder dormir.
- 7/1901. Es muy beneficioso, para el autoconocimiento, poner en práctica la escucha activa con todos y todas, para mí es muy recomendable.
- 1/1902 Para mí ha sido muy positivo realizarlo, he disminuido mi consumo de ansiolíticos y he mejorado ante respuesta a situación de estrés.
- 1/1903. El curso requiere una aplicación práctica constante de los ejercicios aprendidos. ¡¡No es fácil para mí, pero estoy en ello!!
- 3/1903 ...me centro más en la escucha activa. Además, en mi vida personal y familiar lo estoy aplicando. Gracias.
- 5/1903. Si bien es cierto, que no siempre consigo parar y respirar, lo hago con mucha más frecuencia que antes y me encuentro más tranquila durante más tiempo. Así mismo empatizo más con aquellas personas que en principio parecen algo más conflictivas.

*C2\_Mindfulness me resulta útil en mi crecimiento laboral: 7 respuestas.*

- 4/1901. Muchas veces me encuentro con la dificultad de poder gestionar mi estrés porque es complicado canalizar las demandas y el volumen de actuaciones dada la complejidad que existe en el entorno laboral de los servicios sociales comunitarios. Pero en lo que respecta a mi puesto concreto y en la atención a los usuarios que atiendo personalmente creo que mi actitud y mi capacidad de escucha activa ha mejorado lo que me genera menos tensión a la hora de la toma de decisiones y de la comunicación en general con mis usuarios.
- 2/1902. Ha sido un curso que nos ha servido para trabajar de otra manera con una herramienta que la tenemos todos y solo hay que ponerla en práctica, para mí, a nivel personal ha sido fantástico.
- 2/1903. He aplicado lo aprendido al desempeño de las tareas y en la actitud a la hora de realizar la valoración y el trabajo con las personas y en la forma de abordar la resolución de los problemas en el trabajo y en la relación con las compañeras. Me ha ayudado a sentirme más segura y tranquila. Por supuesto, esto no lo ha logrado este curso únicamente, sino que este curso, forma parte de un proceso de formación profesional y personal más amplio.



- 3/1903. Mi trabajo ha mejorado y me centro más en la escucha activa cuando mis usuarios o compañeros de trabajo me hablan.
- 4/1903. Lo que he aprendido me ayuda considerablemente en mi trabajo pues se requiere técnica y paciencia al trabajar con personas dependientes. Doy las gracias a la ponente que tuvimos, persona encantadora.
- 7/1903. Lo aprendido en este curso, además de ayudarme en mi puesto de trabajo, me ayuda a mí también cada día. Muchas gracias por facilitar mi asistencia. Gracias.
- 6/1904. Se trata de un proceso lento que hay que poner en práctica diariamente, pero se puede decir que en líneas generales ayuda este tipo de formaciones a pararse y reflexionar para mejorar el rendimiento a todos los niveles (laboral, personal, familiar, social...). Eso sí, fácil no es, pero se recapacita e intenta poner en práctica.

*C3\_Mindfulness debería aplicarse en el entorno laboral: 3 respuestas.*

- 5/1901. Considero necesario una mayor concienciación de la necesidad de aplicar las técnicas de mindfulness en el puesto de trabajo por parte de los directivos, ya que aumenta el rendimiento y productividad.
- 1/1902. Este curso lo considero de vital importancia para todos los trabajadores, para el conjunto de la sociedad, niños, etc.
- 1/1902. Me atrevo a decir que debería ser de obligado cumplimiento y cada trimestre, para potenciar esta parte del ser humano, mejoraríamos nuestras relaciones personales y laborales, disminuye nuestros dolores de cabeza y musculares, y, por consiguiente, conseguiríamos ser más felices y a ayudaríamos a los demás a que también lo sean. Hay que potenciar estos tipos de formaciones a toda la sociedad, por el bien común y fraternal.

*C4\_La formación en mindfulness debería ampliarse a otra edición, mayor duración o más profundidad: 5 respuestas.*

- 1/1901. Considero que debía repetirse este tipo de acción dado que enriquece de forma transversal en todos los ámbitos. La práctica de la atención plena hay que ejercitarla y debemos realizar más talleres para aprender y tener una guía en nuestra evolución.



- 3/1901. Quiero decir que necesitaría mejorar el grado de atención y los aportes sobre el Mindfulness por lo que solicito se haga una segunda formación que permita profundizar más esta técnica.
- 5/1901. También considero fundamental profundizar con otro curso por parte de formación continua en otro nivel de formación.
- 3/1902. Me gustaría que la duración fuera mayor.
- 4/1903. Considero que sería necesario continuar ampliando mi formación en mindfulness. La información obtenida en el cuestionario, proporcionan datos suficientes para afirmar que tanto el objetivo marcado, como la hipótesis planteada sobre la transferencia de conocimientos relacionados con el mindfulness al puesto de trabajo, se han cumplido. Se ha aumentado la motivación, la implicación, la escucha activa, el autoconocimiento y se han mejorado las relaciones interpersonales y el clima de trabajo. En este apartado se presenta de modo descriptivo la correspondencia entre objetivos, hipótesis y los ítems responsables en su consecución.

Respecto a la consecución del objetivo específico **O.E.7**. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*” y su correspondencia con la primera hipótesis:

- H2. La participación en la acción formativa *Mindfulness: cultivando la atención consciente*, aumenta conocimientos, potencia habilidades y capacidades mindfulness e implica una transferencia de estas al puesto de trabajo y a la vida personal.

Para una mayor comprensión de los datos recogidos se establecen tres indicadores específicos:

- I1: Aplicación de los conocimientos adquiridos a sus puestos de trabajo.
- I2: Mejora del desempeño de los puestos de trabajo de las personas participantes.
- I3: Eficacia percibida del mindfulness en las personas participantes en la intervención formativa.



Respecto a la consecución del primer indicador I1, se afirma que se ha cumplido, atendiendo a los datos medios conseguidos en los ítems (1, 5, 6, 7 y 8) que corresponden, alcanzándose un valor promedio del 63.75% de resultados positivos (Tabla 65) Los ítems que se toman para conformar tal afirmación son:

- Ítem 1. He aplicado la formación recibida.
- Ítem 5. El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida.
- Ítem 6. Dispongo de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo.
- Ítem 7. En la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto.
- Ítem 8. No aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo.

INDICADOR	OBJETIVO ESPECÍFICO	ÍTEMS	RESULTADOS POSITIVOS
I1: Aplicación de los conocimientos adquiridos a sus puestos de trabajo.	O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".	1	79,17%
		5	39.58%
		6	50%
		7	79.17%
		8	70.83%
		Total	63.75%

Tabla 65. Relación entre objetivo específico, el indicador e ítems.

Como puede apreciarse en la mayoría de los ítems se alcanzan puntajes por encima del 70%. Sin embargo, en el ítem 5 (39,58%) y en el ítem 6 (50%), la percepción de los participantes no es tan positiva. De este hecho, se deduce que las personas participantes consideran que no disponen en sus lugares de trabajo de los medios y recursos necesarios para practicar mindfulness. En cualquier caso, y a pesar de lo mencionado, los resultados generales indican que las personas participantes en la acción formativa "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*", han aplicado los conocimientos adquiridos a sus puestos de trabajo. Esto supone que estas personas, aunque no disponen de recursos en sus puestos de trabajo, se consideran capacitadas para aplicar los conocimientos adquiridos de mindfulness en dichos puestos, lo que muestra una clara transferencia de conocimientos de la acción formativa a su vida laboral (Pineda et al., 2020).



Respecto al segundo indicador, como se evidencia en la tabla 66, la información que se desprende de los resultados logrados (ítems 2, 3 y 4) confirma con un 74.42% que las personas que han participado en la acción formativa “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*”, mejoran en el desempeño de sus puestos de trabajo. Los ítems que se analizan son:

- Ítem 2. He mejorado el rendimiento en mi trabajo.
- Ítem 3. He puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa).
- Ítem 4. Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo.

INDICADOR	OBJETIVO ESPECÍFICO	ÍTEMS	RESULTADOS POSITIVOS
I2: Incidencia directa en la mejora del desempeño de los puestos de trabajo de las personas participantes.	O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): “Mindfulness: Cultivando la atención consciente”.	2	76.60%
		3	66.67%
		4	80%
		Total	74.42%

Tabla 66. Relación entre objetivo específico E.3.1, el indicador I.2 y los ítems.

Los datos indican que quienes han participado en la acción formativa consideran que han tenido una mejora en su rendimiento, además de aumentar la innovación, la iniciativa y la motivación en el trabajo.

Es de considerar que estas tres actitudes suponen introducir compromiso, innovaciones e iniciativas en el desarrollo del trabajo, que en muchas ocasiones mejoran los procesos organizativos (Gunasekara & Zheng, 2018).

Por otro lado, el aumento de la motivación en las acciones que se desempeñan confiere un empoderamiento a nivel laboral, sintiéndonos parte activa del proceso productivo de la organización, generando además un proceso de *engagement*, es decir, mayor conexión emocional lo que supone un mayor compromiso con las actividades realizadas (Leroy et al., 2013; Ballesteros-Herencia, 2018). Tras esto se constata que a nivel empresarial la formación continua de mindfulness fomenta factores internos en la mejora y ganancia respecto a la eficacia que puede desarrollar una persona en su puesto laboral que rinde más, innova, tiene iniciativa y trabaja con mayor motivación.



Para finalizar, se describen los datos obtenidos en el bloque de ítems 9,10,11 y 12, de cuyos resultados puede deducirse que se cumple el tercer indicador referente a la eficacia percibida (tabla 67). Los ítems se presentan a modo de recordatorio:

- Ítem 9. Los conocimientos sobre el Mindfulness (atención plena, parar, enfocar, atención a la tarea única, comunicación no violenta, compasión, etc.) han posibilitado una mejora o empoderamiento en tu vida profesional.
- Ítem 10. Conociendo el funcionamiento del estrés y su poder para generar reacciones automáticas, así como la capacidad que hemos trabajado para parar y de llevar nuestra atención a la respiración, enfocando nuevamente la situación que estresa sin juicios y aceptando la realidad que rodea, he mejorado el funcionamiento diario en mi lugar de trabajo.
- Ítem 11. Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral.
- Ítem 12. Hemos trabajado el entendimiento y aceptación de las emociones, gestionando su influencia en la toma de decisiones (respuesta VS reacción) y en nuestras relaciones interpersonales y por ello he notado los beneficios de los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral.

INDICADOR	OBJETIVO ESPECÍFICO	ÍTEMS	RESULTADOS POSITIVOS
I3: Eficacia percibida del mindfulness en las personas participantes en la intervención formativa.	O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente".	9	81.25%
		10	77.08%
		11	83.33%
		12	82.60%
		Total	81.07%

Tabla 67. Relación entre objetivo específicoE.3.1, el indicador I.3 y los ítems.

Las personas que recibieron formación continua en mindfulness perciben la eficacia de los conocimientos adquiridos en los aspectos de la atención plena, la comunicación no violenta, o la compasión en sus puestos de trabajo. Respecto al estrés y a las capacidades mindfulness adquiridas, las personas participantes consideran que ha mejorado el funcionamiento diario de sus lugares de trabajo.



Del mismo modo, los datos confirman que quienes han recibido la MBI aprecian un aumento y mejora del autoconocimiento, de la capacidad de concentración o de la escucha activa, la capacidad de dar respuestas en lugar de la reaccionar ante las emociones, etc., todos ellos conocimientos, procedimientos y actitudes que hacen fluir con los espacios laborales. Así mismo, las relaciones interpersonales también se optimizan cuando se establece la escucha activa, el no juicio y la aceptación. (Rosenberg, 2016) Todo ello hace que tales participantes perciban beneficiosos los conocimientos adquiridos en el entorno laboral y personal. Estos conocimientos de mindfulness influyen en su mejora o empoderamiento en sus puestos de trabajo (Simón, 2011, 2016).

Por último, el ítem 13 recoge 22 observaciones que se pueden agrupar en cuatro afirmaciones generales:

- “Mindfulness resulta útil en el crecimiento personal”.
- “Mindfulness resulta útil en el crecimiento laboral”.
- “Mindfulness debe aplicarse en el entorno laboral”.
- “La formación en mindfulness debe ampliarse”.

Tras el análisis realizado, es posible concluir que la formación continua en mindfulness ha generado cambios significativos en las personas trabajadoras de la Diputación Provincial de Sevilla. La participación en la MBI *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*, ha optimado, entre otros aspectos, la motivación, la innovación, la concentración, así como el rendimiento, de las personas participantes en sus respectivos puestos de trabajo. Así mismo, ha contribuido de forma positiva en las relaciones interpersonales en cuestiones como la escucha activa y la compasión. Su formación, además, ha potenciado la capacidad de aceptación de la realidad y de resiliencia ante algunos aspectos laborales que podrían suponer rechazo. Asimismo, se ha consolidado la afirmación de que el mindfulness reduce el estrés, pues acciones como: aprender a parar, enfocar la atención en la respiración, desarrollar procesos mentales de no juicio o establecer acciones de tarea única, en lugar de reaccionar y actuar de modo automático, favorecen la emisión de respuestas más adecuadas a las demandas que el entorno plantea. Supone, por tanto, fluir con el medio a través del perfeccionamiento de capacidades óptimas para la salud que generan sensación de bienestar y empoderamiento en las acciones que se desarrollan. Y todo esto influye, en el resto de las personas, en el ambiente donde se trabaja y convive, favoreciendo la creación de entornos más saludables y adecuados para el desarrollo de las funciones laborales y personales.



Por lo que tales resultados confirman que quienes han participado en la intervención basada en el mindfulness perciben un crecimiento a nivel personal y laboral, tras adquirir una serie de actitudes que propician interpretaciones y acciones más óptimas respecto a los requerimientos de la vida. No obstante, a pesar de todas las bondades y repercusiones positivas de la MBI, existen cuestiones organizativas que deberían modificarse o integrarse en la formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla. Se proponen al respecto una serie de acciones que se consideran necesarias para consolidar los conocimientos adquiridos en mindfulness, así como para profundizarlos.

- A nivel organizativo: se debería facilitar la formación y la práctica de mindfulness, en base a dos aspectos clave:
- Tiempo de la formación: Sería necesario ampliar la formación mindfulness en distintos niveles con objeto de profundizar en los conocimientos prácticos y teóricos de mindfulness.
- Tiempos y espacios de prácticas: Promover la formación grupos de prácticas de mindfulness en los diferentes lugares de trabajo en caso de que las personas que allí trabajan lo solicitasen.

Del mismo modo las actitudes como, la escucha activa, el no juicio o la aceptación, entre otras, supondrán una mejora en la atención a las personas usuarias a nivel global. Los resultados acerca de la percepción de las personas participantes sobre el aumento de la motivación, del rendimiento y de la productividad generarán elevados resultados a nivel organizacional. En sumativa, repercute en un progreso y un empoderamiento respecto al desarrollo profesional y personal de toda la plantilla. Todo ello contribuirá a una mejor salud y sensación de bienestar general, propiciando un descenso del absentismo laboral, gracias a la reducción del estrés u otras cuestiones como la ansiedad, que la práctica de mindfulness ha demostrado reducir eficazmente (Altman, 2019; Rosenberg, 2016; Sainz Martínez, 2017; Mihić et al., 2020; Langer et al., 2020; Ryan et al., 2021).

Ultimando los resultados alcanzados corroboran que quienes han participado en la formación en mindfulness perciben la adquisición una serie de actitudes que propician interpretaciones y acciones más óptimas respecto a los requerimientos de la vida conformando las bases para el crecimiento a nivel personal y laboral.



#### 2.4.5. Discusión de los resultados

En el apartado que ahora compete, se presenta el examen de los resultados obtenidos en los diferentes cuestionarios utilizados para recabar información:

- Cuestionario de Adquisición de Conocimientos.
- Cuestionario de Calidad de la acción formativa.
- Cuestionario FFMQ.
- Cuestionario de Transferencia.

Concretamente se analizan los datos alcanzados en los cuatro cuestionarios detallados en los apartados anteriores de este capítulo, lo que va a permitir el análisis y tratamiento de la información extraída, con el fin de corroborar si los objetivos marcados y las hipótesis propuestas en la investigación se han cumplido.

Se recuerdan de nuevo los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis planteadas y sus correlaciones (tabla 68).

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
O.G.1. Revisión literaria sobre que es mindfulness y su eficacia en el ámbito organizacional.	O.E.1. Revisión de literatura científica sobre mindfulness: características que lo describen, su relación con la adquisición de capacidades y aplicabilidad al contexto organizacional.
O.G.2. Diseño e implementación de la intervención basada en el mindfulness (MBI, Mindfulness-Based Intervention): <i>"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"</i> .	O.E.2. Diseñar una intervención basada en el mindfulness (MBI) atendiendo a lo establecido en los protocolos formativos de atención plena. O.E.3. Implementar la intervención basada en el mindfulness (MBI): <i>"Mindfulness: cultivando la atención consciente"</i> , en la Diputación Provincial de Sevilla.
O.G.3. Análisis y evaluación de la intervención (MBI): <i>"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"</i> .	O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): <i>"Mindfulness: cultivando la atención consciente"</i> , en la Diputación Provincial de Sevilla. O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): <i>"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"</i> . O.E.6. Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): <i>"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"</i> . O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): <i>"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"</i> .

Tabla 68. Correspondencia entre los objetivos generales y los específicos.

En el siguiente cuadro de muestra la correspondencia entre las hipótesis y los objetivos específicos planteados con los procesos e instrumentos para su consecución. (Tabla 69).



HIPÓTESIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCESOS E INSTRUMENTOS
H.1. La acción formativa Mindfulness: cultivando la atención consciente, cumple con los elementos didácticos y organizativos atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla.	O.E.1 O.E.2 O.E.3 O.E.5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revisión literaria.</li><li>• Diseño de la MBI.</li><li>• Implementación de la MBI.</li><li>• Cuestionario de calidad.</li></ul>
H.2. La participación en la acción formativa Mindfulness: cultivando la atención consciente, aumenta conocimientos, potencia habilidades y capacidades mindfulness e implica una transferencia de estas al puesto de trabajo y a la vida personal.	O.E.4 O.E.6 O.E.7	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuestionario de adquisición de conocimientos.</li><li>• Cuestionario FFMQ.</li><li>• Cuestionario de transferencia.</li></ul>

Tabla 69. Correspondencia entre las hipótesis, los objetivos específicos y los procesos instrumentos para la recogida de información.

- H.1. La acción formativa “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, cumple con los elementos didácticos y organizativos atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla.
- H.2. La participación en la acción formativa “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, aumenta conocimientos, potencia habilidades y capacidades mindfulness e implica una transferencia de estas al puesto de trabajo y a la vida personal.

Una vez descritas las conexiones entre hipótesis, objetivos generales, objetivos específicos y de cual proceso o instrumento se recaba la información de estudio, se discuten los resultados alcanzados a fin de consolidar la afirmación sobre la consecución de las hipótesis planteadas. Para ello se indican nuevamente las hipótesis, describiendo con datos en qué medida se han cumplido, en función de los objetivos consignados a tal fin.

La primera hipótesis (H.1.) se asienta en la presunción de que la intervención MBI *Mindfulness: Cultivando la atención consciente*, cumple todos los elementos didácticos y organizativos de una MBI, respondiendo además al contexto donde se implementa. Para constatar su consecución se analizan los resultados de los objetivos específicos que dan respuestas a esta primera hipótesis:

- O.E.1. Revisión de literatura científica sobre mindfulness: características que lo describen, su relación con la adquisición de capacidades y aplicabilidad al contexto organizacional.
- O.E.2. Diseñar una intervención basada en el mindfulness (MBI) atendiendo a lo establecido en los protocolos formativos de atención plena.



- O.E.3. Implementar la intervención basada en el mindfulness (MBI): *“Mindfulness: cultivando la atención consciente”*, en la Diputación Provincial de Sevilla.
- O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.

La *revisión documental* se corresponde con el objetivo O.E.1. que infiere realizar una investigación documental, teniendo en consideración un proceso de estudio y actualización de contenidos, concernientes a los diferentes elementos constitutivos del mindfulness y su aplicación al contexto organizacional. De hecho, el Capítulo 1. Marco Teórico, de esta tesis se corresponde con la Fase 1: Revisión documental, en el progreso de la propia investigación.

El *diseño de la intervención* se interrelaciona con el objetivo específico O.E.2. cuya meta conlleva crear una MBI, sobre los pilares fundamentales formativos que sustentan una acción basada en la atención plena (Capítulo IV, apartado 2.2. Fase 2). Asimismo, en este diseño se introducen conjuntamente las premisas establecidas por el Plan de Formación Continua de la Diputación Provincial de Sevilla (2018, 2019) a fin de contextualizar la MBI a las características y necesidades de la entidad promotora.

La *implementación* de la intervención es llevar a la práctica la formación diseñada, respondiendo al objetivo O.E.3. Para ello se consolida una planificación organizativa y didáctica en la que se despliegan los contenidos, metodologías, prácticas, temporalización y contextualización (Capítulo III, apartado 2.3.). El hecho de haber implementado la acción formativa con los datos que se reflejan anteriormente (Capítulo IV, apartado 2.3.) se puede efectuar una aserción positiva en cuanto a la consecución del objetivo en cuestión y de su correspondencia con primera hipótesis.

Para afirmar los resultados de esta hipótesis además de lo expuesto también se consiguen los términos del O.E.5. que supone *valorar la calidad de la intervención (MBI) Mindfulness: cultivando la atención consciente*, en términos pedagógicos, atendiendo a parámetros didácticos, de coordinación, de aplicabilidad y de capacitación docentes. Siendo los datos del cuestionario de calidad de la intervención educativa los que arrojan unos resultados positivos respecto a los aspectos didáctico-organizativos de la acción, la aplicabilidad de los conocimientos al puesto de trabajo además de la coordinación y capacitación docente con la que ha contado la MBI. A continuación, se presenta una tabla en la que se pueden constatar los favorables resultados medios de tales elementos pedagógicos, donde se consiguen unas



puntuaciones medias de 4.73 sobre una máxima puntuación de 5. (Tabla 70). Estos datos contribuyen a la afirmación de la consecución del objetivo específico y su aserto sobre la hipótesis primera.

OBJETIVO ESPECÍFICO	INDICADORES DIDÁCTICOS	RESULTADOS MEDIOS DE LAS 6 EDICIONES
O.E.5. Valorar la calidad pedagógica de la intervención basada en el mindfulness (MBI): “Mindfulness: cultivando la atención consciente”	Aspecto didáctico organizativo.	4.65
	Aplicabilidad a los puestos de trabajo.	4.61
	Coordinación de la acción formativa.	4.91
	Capacitación docente.	4.82
Total:		4.75

Tabla 70. Relación en la consecución objetivo y los resultados medios.

Englobando la consecución de los objetivos específicos mencionados, destacando que la MBI se ha desarrollado en seis ediciones, lo que se asevera el interés que ha generado en las personas participantes lo que denota la calidad de su proyecto en cuanto a los elementos didácticos y organizativos atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla.

Por otra parte, se presentan los datos que vertebran la afirmación sobre la consecución de la segunda hipótesis, H2. *La participación en la acción formativa Mindfulness: cultivando la atención consciente, potencia habilidades y capacidades mindfulness y su transferencia al puesto de trabajo y a la vida personal.* Para llegar a la ratificación de la segunda hipótesis se examina la consecución del resto de objetivos específicos formulados, concretamente:

- O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): “Mindfulness: cultivando la atención consciente”, en la Diputación Provincial de Sevilla.
- O.E.6. Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): “Mindfulness: Cultivando la atención consciente”.
- O.E.7. Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): “Mindfulness: Cultivando la atención consciente”.

Por tanto, para confirmar la segunda hipótesis, los datos recabados en cada objetivo mencionado se irán exponiendo pormenorizadamente. En primer lugar, se presentan las medias resultantes del cuestionario de adquisición de conocimientos, que una vez analizadas se asevera que se ha cumplido el objetivo específico O.E.4. *Evaluar la adquisición de*



conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla. Específicamente, se muestran los datos obtenidos antes y después de participar en la MBI, pudiendo constatar el aumento de conocimientos medios de las seis ediciones. (Tabla 71).

OBJETIVO ESPECÍFICO	CUESTIONARIO CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS	NOTA MEDIA PRETEST	NOTA MEDIA POSTEST
O.E.4. Evaluar la adquisición de conocimientos relacionados con la atención plena, tras la participación en la intervención basada en el mindfulness (MBI): "Mindfulness: cultivando la atención consciente", en la Diputación Provincial de Sevilla.	ítems del 1 al 10 Valor puntuación: 0 mín. – 10 máx.	5.50	8.80

Tabla 71. Datos pretest y postest del cuestionario de adquisición de conocimientos.

Con estos resultados se corrobora que las personas participantes aumentan sus conocimientos sobre el mindfulness, pues partiendo de unos datos promedios previos a la acción formativa de 5.50 en conocimientos previos al curso, en el postest tras la formación adquirida de 8.80, los resultados de los cuestionarios ofrecen información con la que es posiblemente afirmar que se cumple el objetivo mencionado, debido al aumento de notas medias. No obstante, se considera que esta circunstancia de buenos resultados pretest de la prueba se deba a diferentes factores. Uno de ellos sería que el cuestionario no contaba con excesiva dificultad, pues antes de participar en el curso el alumnado ha obtenido una media de aciertos no inferior a los cinco puntos sobre diez. Por otro lado, estos resultados pueden ser atribuibles al interés por el tema de las personas que eligen el curso, por lo que presentaban conocimientos previos sobre la materia y eso ha favorecido los resultados pretest. Otro factor puede ser la contingencia de opción triple de verdadero, falso y no conozco la respuesta, pues la última opción ha sido elegida de modo minoritario, quedando claramente fuera de las opciones posibles.

Igualmente, el objetivo, O.E.6.: *Identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*, se cumple. Para ello se examina la información arrojada en el análisis de los datos del cuestionario FFMQ. El cotejo de los resultados medios alcanzados en el pretest presenta un valor medio de 23.28 y en el postest de 27.41, lo que indica una diferencia de 4.13 de aumento en los datos obtenidos. Tales resultados ofrecen la información necesaria para



constatar que se ha alcanzado el desarrollo de habilidades y capacidades mindfulness entre las personas participantes (Tabla 72).

FACETA	PRETEST				POSTEST		
	Teórico	Observado	Media	DS	Observado	Media	DS
Observar	8-40	10-40	23,64	5,96	20-40	30,56	4,83
Describir	8-40	11-40	25,50	5,10	18-40	28,52	4,58
Actuar con conciencia	8-40	9-38	23,18	5,76	17-40	27,07	5,20
No enjuiciamiento	8-40	10-40	24,28	6,43	11-40	27,74	5,95
No reactividad	7-35	9-30	19,83	4,12	11-33	23,18	4,08
Totales	195		23.28	5.47		27.41	4.92

Tabla 72. Resultados medios pretest y postest de las cinco facetas del FFMQ.

No obstante, se irán analizando los resultados de cada faceta.

- *Faceta observar.* En los resultados promedios postest son de 30.56 sobre 40 de máximo, partiendo en el pretest de una media de 23.64. La diferencia de 6.92 puntos, entre pretest y postest confiere el mejor resultado postest alcanzado en las diferentes facetas, lo que significa que dicha capacidad se ha aumentado tras la participación en la MBI “Mindfulness: Cultivando la atención consciente”. Lo que hace afirmar que estas personas han adquirido esta capacidad mindfulness, lo que supone notar o prestar atención a las cosas internas y externas, a estímulos, tales como sensaciones, emociones, cogniciones, y a los sentidos (olores, sonidos y vista).
- *Faceta describir.* Los resultados medios pretest son de 25.50, siendo la puntuación más alta recogida entre las facetas en el momento del pretest. Los resultados del postest son de 28.52, siendo la máxima puntuación para alcanzar los 40 puntos. Estos datos confieren que esta capacidad mindfulness estaba muy desarrollada entre las personas participantes antes de la intervención. No obstante, dicha capacidad mindfulness aumenta en tres puntos, y los resultados postest se mantienen cercanos a un valor medio de 30 puntos. Se considera, por consiguiente, que la capacidad de describir aumenta, lo que conlleva a mejorar las habilidades para etiquetar las experiencias observadas con palabras. actuando con la conciencia, lo que supone prestar atención a las actividades del momento.
- *Faceta actuar con atención.* Una vez analizados los datos recogidos en esta faceta también se ve aumentada su puntuación media en 3.89, entre los 23.18 puntos del pretest y 27.07 puntos del postest, sobre 40 puntos de máximo. Ello establece que las



personas participantes despliegan esta habilidad mindfulness, lo que supone experimentar lo que ocurre en el momento presente, desde un estado de alerta relajado, actuando desde la atención plena, deteniendo actuar “en piloto automático” o sin conciencia efectiva sobre las acciones que se están desarrollando.

- *Faceta no juzgar la experiencia interna.* Los resultados en esta faceta logran 3.46 puntos de diferencia entre la puntuación media del postest de 27.74 y del pretest de 24.28, siendo cuarenta la puntuación máxima en esta faceta. Esto supone una mejora en las capacidades referidas a tomar una postura negativa hacia las cogniciones y las emociones, por tanto, lo que los datos arrojan es que las personas participantes mejoran respecto a la faceta de no juzgarse.
- *Faceta no reactividad a la experiencia interna.* En esta última faceta se alcanza una puntuación media del pretest de 19.83 y en el postest de 23.18, lo que supone una diferencia creciente de 3.35, lo que conlleva a un aumento en la tendencia a permitir que los pensamientos y sentimientos vayan y vengan, sin dejarse llevar o quedar atrapados en ellos, sean positivos o negativos.

Seguidamente se presenta una gráfica ilustrativa sobre los resultados medios conseguidos en el pretest y en el postest de las cinco facetas. Se puede observar un crecimiento de los resultados en todas las facetas, lo que entraña una adquisición o desarrollo de las habilidades mindfulness estimadas con el cuestionario FFMQ. Sin embargo, es cierto que pesa a este crecimiento, los valores iniciales son muy altos, quizás porque las personas participantes cuentan con cierta iniciación o conocimientos previos relacionados con las actitudes mindfulness (Figura 85).

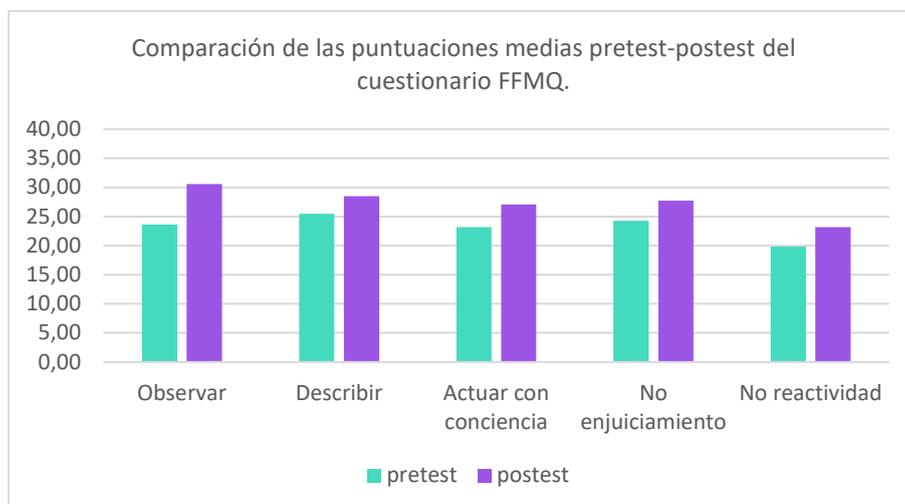


Figura 85. Comparación de las puntuaciones medias pretest-postest.



Por último y cerrando el análisis de las facetas del cuestionario FFMQ, se advierten las diferencias valoradas al desagregar los resultados por género. En la siguiente grafica se plasman los datos pretest y postest atendiendo al género de las personas participantes, en ella se observan a simple vista una diferencia entre los datos (Figura 86).

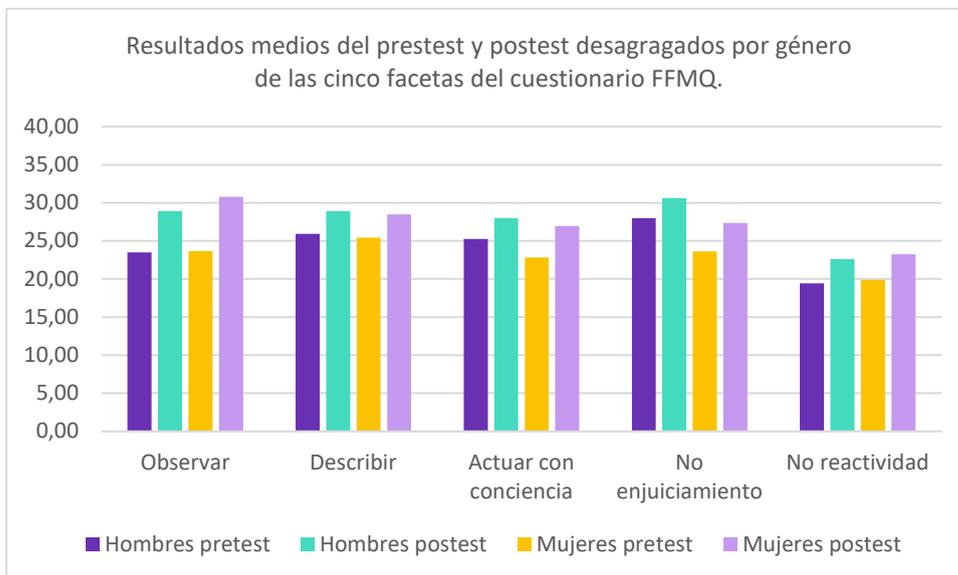


Figura 86. Puntuaciones medias pretest-postest por facetas desagregadas por género.

Para mayor especificidad sobre las diferencias mencionadas, en la siguiente tabla (tabla 73), se pueden ver numéricamente las diferencias entre los resultados medios totales y por facetas logrados por mujeres y hombres en el pretest y en el postest.

FACETAS	HOMBRES			MUJERES		
	Pretest	Postest	Diferencia	Pretest	Postest	Diferencia
Observar	23,50	28,92	5,42	23,66	30,79	7,13
Describir	25,94	28,92	2,99	25,43	28,47	3,04
Actuar con conciencia	25,25	28,00	2,75	22,81	26,94	4,12
No enjuiciamiento	28,00	30,62	2,62	23,63	27,34	3,71
No reactividad	19,44	22,62	3,18	19,90	23,26	3,35
Totales	24,43	27,82	3,39	23,01	27,36	4,35

Tabla 73. Puntuaciones medias pretest-postest por facetas desagregadas por género.

Considerando los resultados medios totales pretest, los hombres puntúan más alto en todas las facetas salvo en la de observar, donde existe una mínima diferencia. En los resultados medios del postest también la puntuación en hombres es mayor que las puntuaciones medias en mujeres, salvo nuevamente en la faceta de observar. No obstante, cuando se analiza la diferencia de los totales alcanzados entre los datos pretest y postest,



lo que conlleva como resultado el desarrollo o adquisición de las actitudes y capacidades mindfulness (Cebolla et al. 2012), son las mujeres quienes alcanzan una puntuación media más alta, con una diferencia de 4.35 puntos, frente a una puntuación media de 3.39 los hombres. Por lo que se afirma, tras el examen de la información, que el objetivo valorado O.E.6. sobre identificar las habilidades y capacidades en atención plena alcanzadas tras la implementación de la intervención ha sido alcanzado.

Respecto a la consecución del objetivo O.E.7. *Analizar la transferencia y aplicabilidad de los conocimientos logrados en la intervención (MBI): "Mindfulness: Cultivando la atención consciente"* se analizan los datos recopilados en el cuestionario de transferencia. Para una mayor comprensión se presenta una tabla resumen con los datos medios de las 6 ediciones, en la que se establecen tres indicadores específicos que agrupan los ítems del cuestionario (Tabla 74).

OBJETIVO ESPECÍFICO	INDICADOR	ÍTEMS	RESULTADOS
O.E.3.1. Conocer la transferencia de los conocimientos adquiridos al desempeño de los puestos de trabajo, tras la participación en la intervención (MBI) Mindfulness: Cultivando la atención consciente.	I1: Aplicación de los conocimientos adquiridos a sus puestos de trabajo.	1	79,17%
		5	39.58%
		6	50%
		7	79.17%
	I2: Incidencia directa en la mejora del desempeño de los puestos de trabajo de las personas participantes.	8	70.83%
		2	76.60%
		3	66.67%
		4	80%
	I3: Eficacia percibida del mindfulness en las personas participantes en la intervención formativa.	9	81.25%
		10	77.08%
		11	83.33%
		12	82.60%

Tabla 74. Datos de los ítems del cuestionario de calidad de la formación con relación al objetivo propuesto.

Las personas que participaron en la intervención *"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*, perciben la eficacia de los conocimientos adquiridos en los aspectos tales como la comunicación no violenta o la compasión en las acciones interpersonales acontecidas en sus puestos de trabajo. Respecto al estrés y a las capacidades mindfulness adquiridas como la aceptación, la creatividad, la resiliencia, la paciencia, etc. las personas participantes consideran que ha mejorado el funcionamiento diario de sus lugares de trabajo.



Del mismo modo, los datos confirman que quienes han recibido la MBI aprecian un aumento y mejora del autoconocimiento, de la capacidad de concentración o de la escucha activa, la capacidad de dar respuestas en lugar de reaccionar ante las emociones, etc., todos ellos conocimientos, procedimientos y actitudes que hacen fluir con los espacios laborales.

Por último, en el ítem 13, se recogen 22 observaciones que se pueden agrupar en cuatro afirmaciones generales:

1. “Mindfulness resulta útil en el crecimiento personal”, con afirmaciones tales como:

- Permite mejorar la actitud y enfoque ante las dificultades diarias.
- Parar, respirar y enfocar son un mantra para cuando las cosas empiezan a salir mal.
- Ayuda mucho a relajarse para poder dormir.
- Es muy beneficioso para el autoconocimiento,
- La escucha activa con todos y todas, es muy recomendable.
- Disminuye el consumo de ansiolíticos y mejora la respuesta a situaciones de estrés.
- Requiere una aplicación práctica constante de los ejercicios aprendidos.
- Se empatiza más con aquellas personas que en principio parecen algo más conflictivas.

2. “Mindfulness resulta útil en el crecimiento laboral”, porque:

- El trabajo realizado mejora gracias a la escucha activa a usuarios o compañeros de trabajo.
- Se genera menos tensión a la hora de la toma de decisiones
- Puede aplicarse en el desempeño de las tareas, mejorando la actitud a la hora de realizar valoraciones, en el trabajo con las personas, en la forma de abordar la resolución de los problemas en el trabajo y en la relación con las compañeras.
- Desarrolla la paciencia y mejora el rendimiento a todos los niveles.

3. “Mindfulness debe aplicarse en el entorno laboral”, pues:

- Aplicar las técnicas de mindfulness en el puesto de trabajo aumenta el rendimiento y productividad.
- Potencia partes positivas del ser humano, como las relaciones personales y laborales



- En cuanto a la salud, mejora el estrés, disminuye los dolores de cabeza y musculares, por consiguiente, supone ser más felices y favoreciendo que el resto también lo sea.

4. “La formación en mindfulness debe ampliarse”, debido a que:

- La práctica de la atención plena hay que ejercitarla y deben realizarse más talleres para aprender y tener una guía en nuestra evolución.
- Para potenciar y profundizar los conocimientos de mindfulness es necesario ampliar la formación con otros cursos y crear espacios para la práctica.
- Enriquece de forma transversal todos los aspectos de la vida.

Estos resultados ratifican que quienes han participan en la formación en mindfulness perciben un crecimiento a nivel personal y laboral, debido a la adquisición y despliegue de una serie de actitudes que propician interpretaciones y acciones más optimas respecto a los requerimientos diarios. Además de ello, las personas que han participado en la acción formativa consideran que es necesario ampliar la duración de dicha acción formativa o complementarla con otras acciones que les permitan seguir creciendo en lo personal y laboral desde la atención plena. No obstante, respecto al ítem 5: *El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida*, la percepción de quienes han participado no es tan positiva. De este hecho, se deduce que dichas personas no disponen en sus lugares de trabajo de los medios y recursos necesarios para practicar mindfulness.

Finalizada la discusión de resultados, se pueden consolidar las conclusiones a las que se llegan tras la investigación realizada. En el quinto y último capítulo de este trabajo de investigación, se expresan además las limitaciones y líneas de trabajo futura del tema en cuestión.







# CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

*“Las cosas no son como parecen, son como somos nosotros.*

*No vemos las cosas según son, las vemos según somos”.*

Libro Talmud (S. III-S. V)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Conclusiones del trabajo de investigación.....	303
2. Limitaciones del estudio.....	314
3. Prospectiva de la acción para líneas futuras de investigación.....	316





## 1. CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Una vez justificado el objeto de la investigación, las intenciones formativas y el organigrama funcional de la misma (Capítulo I: Planteamiento del estudio), subsiguientemente, es revisado el estado de la cuestión (Capítulo II: Marco teórico), concerniente, al mindfulness donde se aborda una aproximación conceptual respecto a su significación, para continuar con los protocolos de entrenamiento en la atención plena. Con ello se abordan los efectos que se producen tras su práctica, así como los instrumentos evaluativos con mayor entidad con los que recabar información sobre su eficacia. Y, posteriormente, se detalla la explicitación del diseño y análisis de la instrumentación metodológica (Capítulo III, Diseño metodológico de la investigación y Capítulo IV, Análisis de resultados) en el presente apartado se vislumbra el lienzo de las conclusiones de la investigación (Capítulo V).

En una primera instancia, cabe resaltar que los riesgos psicosociales son condiciones presentes en la salud laboral relacionada con las organizaciones. Estos daños son el fruto de la exposición continuada a factores de riesgo que pueden ser de carácter físico, psíquico o conductual. En este sentido, existe una toma de conciencia sobre como el estrés laboral u otras problemáticas psicosociales que repercuten en la salud y en el estado de bienestar, menoscabando el crecimiento personal y laboral. Debido a ello en la medicina preventiva se considera cada vez más la alta incidencia que posee el estrés o la ansiedad, en los entornos laborales, respecto a la prevención de riesgos y promoción de la salud (Navarro-García, 2008; Glomb et al., 2011; Sainz-Martínez, 2017; Mulligan, 2018; Pattnaik, & Jena, 2021).

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se llega a la incipiente conclusión, constatando en concordancia con diferentes investigaciones (Toniolo-Barrios et al., 2020; Soriano et al., 2020; Cernuda-Martínez & Fernández-García, 2021; Villalba, Rubio & Díaz, 2022; Goldberg et al., 2022; Molina-García et al., 2022) que la implementación de este tipo de formación en atención plena, favorece el desarrollo de habilidades coadyuvando a optimizar la gestión emocional, enriquecer las relaciones interpersonales o acrecentar la capacidad de resiliencia, todas ellas actitudes encaminadas al crecimiento personal y profesional.



Así mismo se desprende a lo largo del trabajo de investigación en convergencia con otros estudios (Valderrama, 2010; Good et al., 2016; Ngo et al., 2020; Lyddy et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2022), que la formación en mindfulness no solo mejora la salud psicolaboral, sino que contribuye al aumento de rendimiento de las personas empleadas. Ambos procesos favorecen la aparición de sentimientos de satisfacción, plenitud y bienestar.

A su vez, queda evidenciado que la formación en mindfulness, debe atender a dos ejes vertebradores, el primero de ellos es la contextualización al entorno organizacional, a sus necesidades y características idiosincráticas de la entidad y, a su vez, ser diseñada bajo los parámetros propios de las intervenciones basadas en la atención plena (MBI), como corroboran diversos trabajos de investigación (Zivnuska et al., 2016; Sainz-Martínez, 2017; García-Campayo & Demarzo, 2018; Lawrie et al., 2018; Ngo et al., 2020; Garrote-Caparrós et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2022).

Continuando con el proceso conclusivo se relata que dicho trabajo investigador queda sustentado sobre tres objetivos generales y siete objetivos específicos, indicados en el primer capítulo, apartado 3, y enunciados nuevamente en la Figura 87.



Figura 87. Esquema relacional entre los objetivos generales y específicos.

En una primera instancia, referente al primer objetivo específico: **O.G.1. Revisión de la literatura científica sobre mindfulness** y su correspondiente O.E.1, se ha logrado como se evidencia en la revisión bibliográfica actualizada, expuesta en este trabajo de investigación.



Explícitamente en el Capítulo II, se extiende un marco teórico pormenorizado, donde se efectúa en el primer apartado una aproximación conceptual al Mindfulness, desde tres perspectivas confluyentes: como constructo teórico, como proceso psicológico y como práctica meditativa. En el apartado segundo, se profundiza sobre la implementación del mindfulness, ofreciendo una visión general de diversos protocolos o formatos para impartir mindfulness, los efectos que potencia su práctica, así como los instrumentos evaluativos de tales adquisiciones. Continuando con el tercer apartado, se recogen los diferentes contextos donde la práctica de mindfulness tiene una mayor repercusión, siendo el sanitario, el educativo y el empresarial. Por tanto, se materializan las acciones y repercusiones que el mindfulness tiene en el contexto sanitario, de donde surge como una terapia para reducir el estrés, y que actualmente se implanta tanto en población clínica, como a nivel profesional. En el ámbito educativo se describen las características en su formación a nivel docente y en programas educativos dirigido a diferentes edades (infantil, primaria y secundaria). Y, por último, en el entorno empresarial, donde se manifiestan los efectos que el mindfulness tienen tanto a nivel personal como organizacional.

Siguiendo la estrategia deductiva de esta investigación y focalizando sobre el contexto empresarial, se desarrolla el cuarto apartado. Donde se aborda la consolidación del mindfulness en el ámbito organizativo. Inmediatamente se muestran las repercusiones beneficiosas que el mindfulness tiene en la prevención de riesgos psicosociales y su influencia en la salud laboral de las empresas. Posteriormente, se explicitan las pautas de implementación del mindfulness en los planes de formación continua de las organizaciones. En última instancia, se vislumbra el núcleo de la investigación que consiste en la descripción detallada del esquema organizativo de las acciones de formación continua efectuadas desde la Diputación provincial de Sevilla, marco donde se diseña e implementa la intervención *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*.

Se concluye de esta revisión de la literatura científica, que la formación continua en las empresas conforma un espacio único para el desarrollo de intervenciones basadas en la atención plena, pues potencia la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes que favorecen el crecimiento personal y profesional. Estas aportaciones beneficiosas resultan de la práctica de mindfulness, promueven actitudes y capacidades personales que permiten hacer afrontar de un modo más ágil, eficiente y fluido los problemas cotidianos (Bishop, 2004; Máynez-Guaderrama & Noriega-Morales, 2015; Haddock et al., 2017; Langer



et al., 2020; Shapiro, 2020, Lyddy et al., 2021; Luna-Bernal, 2021; Errasti-Pérez et al., 2022, Molina-García & Bernal-Bravo, 2022), estimula la capacidad de regular emociones, disminuye tanto el estrés como los estados de fijación en los aspectos negativos de la vida, impulsa la motivación y la implicación en los procesos sociolaborales, comunicativos e interpersonales (Segal et al., 2006; Sainz-Martínez, 2017; Bulzacka et al., 2018; Greiser & Martini, 2018; Larrubia-Ansón, 2019; Yang & Jo, 2022; Molina-García, 2022) entre otras habilidades.

En relación con el **O.G.2. Diseño e implementación de la intervención basada en la mindfulness (MBI, Mindfulness-Based Intervention): “Mindfulness: Cultivando la atención consciente”** y sus correspondientes objetivos específicos O. E. 2. Y O.E.3., del mismo modo se han conseguido como se puede vislumbrar en el Capítulo III, que se relaciona directamente con las Fases 2 y 3 de la tesis doctoral (Figura 88).



Figura 88. Esquema de las fases de desarrollo de la investigación. Elaboración propia.

En este sentido, el diseño de la MBI se realiza cumpliendo los parámetros establecidos en una intervención basada en el mindfulness en cuanto a contenidos mínimos, prácticas explícitas, duración y formación de la persona instructora, atendiendo, a las características y necesidades de las personas destinatarias (Morales et al., 2003; Martín-Arribas, 2004; Reid, 2011; Carmody & Baer 2009; Demarzo et al., 2017; Sainz-Martínez, 2017; García-



Campayo & Demarzo, 2018; Pascual-Arias et al., 2022). Como se describe en el apartado 2.2. del Capítulo III, la intervención de MBI se diseña expresamente para aplicarla, en primera instancia, en el plan de formación continua de la Diputación Provincial de Sevilla de 2018, y, posteriormente, en el plan de 2019. Para ello se tuvo que diseñar y elaborar un proyecto didáctico-pedagógico de la intervención basada en el mindfulness. El curso se diseñó, por tanto, siguiendo las pautas que debe contemplar una intervención MBI además de los requisitos establecidos por el Área del Empleado Público de la Diputación Provincial de Sevilla.

A la hora de implementar la intervención “*Mindfulness cultivando la atención consciente*” tal y como se manifiesta en el apartado 2.3. del Capítulo III, se desarrolló en los espacios establecidos por Diputación, con una temporalización de 28 horas, distribuidas en siete sesiones de cuatro horas, en los espacios establecidos. Y siguiendo los estándares señalados por Carmody & Baer (2009); Crane et al. (2016) o García-Campayo & Demarzo (2018) entre otros, se atienden a las necesidades y características de las personas destinatarias y a la propia entidad organizadora. Se especifica que los espacios han sido adecuados, contando con los materiales y elementos precisos para el correcto progreso de la acción, disponiendo en cada lugar de espacios abiertos donde poder practicar las meditaciones en movimiento. Cerrando este objetivo, concretar que la implementación de mindfulness en las organizaciones, en muchas ocasiones supone un antes y un después en las personas que participan en dichas acciones desde la propia motivación (Didonna & González, 2009; Neff, 2011; Hervás et al., 2016; Lyddy, et al., 2021). En la intervención en cuestión, esta afirmación toma un cariz especial puesto que la MBI, responde a un análisis de necesidades previo y quienes han recibido dicha formación han elegido la acción.

En relación con el **O.G.3. Análisis y evaluación de la intervención (MBI): “Mindfulness Cultivando la atención consciente”**. con sus correspondientes objetivos específicos O.E.4., O.E.5., O.E.6., Y O.E.7., se asevera su efectucción como se contempla en el Capítulo IV, dando respuesta a la Fase 4 de la investigación (ver figura 88).

Específicamente en el O.E.4., se hace necesario como en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, *evaluar los conocimientos adquiridos*. En este caso, los contenidos que se imparten corresponden con los siete núcleos temáticos que conforman la intervención formativa. Para poder contrastar si la intervención formativa ha cumplido ese objetivo



fundamental, se recogen datos sobre la adquisición de los conocimientos impartidos en las sesiones de la intervención formativa (Martín-Arribas, 2004; Pineda-Herrero & Quesada-Pallarés, 2013; Reb et al., 2015; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2018; Kraiger et al., 2021). Tras el análisis de la información recabada por el *questionario de adquisición de conocimientos* se confirma que este objetivo ha sido alcanzado (apartado 2.4.1., del Capítulo IV), lo que permite afirmar que las personas participantes en la MBI han ampliado sus conocimientos sobre mindfulness.

Sobre el O.E.5., relativo a si la *calidad de la intervención ha sido adecuada*, el análisis de los resultados obtenidos en el *questionario de calidad* confirma tal afirmación. Según las valoraciones de las personas participantes, la MBI atiende y cumple con calidad los diferentes parámetros evaluados: didáctico-pedagógicos, aplicabilidad de los conocimientos adquiridos, coordinación de la acción formativa y la capacitación docente (Capítulo IV, apartado 2.4.2.).

En primer lugar, respecto a la calidad *didáctico-pedagógica* se confirma el desarrollo de capacidades como la atención, la concentración, la resiliencia o de aceptación de la realidad que favorecen el empoderamiento personal y profesional de las personas trabajadoras (Hyland et al., 2015; Mulligan, 2018; Goilan et al., 2020; Liang et al., 2022). Por consiguiente, la calidad didáctica de la intervención basada en la atención plena conlleva que el proceso formativo adquiera mayor potencial y efectividad de aprendizaje, lo que optimiza la finalidad de progreso (sea en salud sociolaboral, rendimiento, etc.) que inspira a las organizaciones a incluir tales acciones.

En segundo lugar, se confirma la calidad vinculada a la aplicabilidad de los *conocimientos adquiridos*, constatándose que la intervención "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*", es práctica y realista, siendo útil tanto a nivel personal como laboral, facilitando los procesos sociales e interpersonales, lo que denota mayor fluidez comunicativa y comportamental (Baer et al., 2006; Germer, 2011; Karlin, 2018; Garrote-Caparros et al., 2021). Estos datos permiten afirmar que la formación de mindfulness en la empresa subyace en el progreso de la gestión emocional que influye en la optimización de los procesos comunicativos y de la propia actividad laboral (Reb et al., 2013; Hilton et al., 2019; Pascual-Arias et al., 2022). Por tanto, la aplicabilidad de tales conocimientos en los



entornos laborales y personales genera una mayor sensación de bienestar psicolaboral y una retroalimentación positiva entre el estado de salud y las competencias desarrolladas.

Con relación a la *coordinación de la acción formativa*, se estima que el trabajo desarrollado por la persona coordinadora ha sido eficaz. La coordinación supone el enlace entre docente, participantes y organización, lo que ha repercutido una alta implicación de la empresa (Hyland et al., 2015; Mulligan, 2018; Goilan et al., 2020; Liang et al., 2022). Ello conlleva a un progreso potencial y efectivo en el proceso formativo que ha tenido lugar en la organización.

Por último, los resultados referentes a la *capacitación docente* confieren una alta calidad en este aspecto. Se confirma que la instructora ha demostrado tener amplios conocimientos sobre la materia, gran capacidad de exposición y de escucha, así como implicación docente, lo que ha sido fundamental para que las MBI tenga éxito, atendiendo a la valoración de quienes han participado de la acción formativa (Karlin, 2018; Mulligan, 2018; Pattnaik, & Jena, 2021). Por ende, cuanto más formación y experiencia pedagógica en mindfulness presenta la persona instructora, superiores son los resultados respecto a la calidad percibida de la MBI

En el O.E.6 se alcanza la identificación de habilidades y capacidades de la atención plena. Tras analizar los datos del cuestionario FFMQ (Capítulo IV, apartado 2.4.3.), se evidencia que la práctica de la atención consciente y de la autoobservación favorecen procesos de gestión de las emociones, la observación externa e interna, además capacita en la descripción de los sentimientos, en la actuación con conciencia plena y sin enjuiciamiento negativo de la propia persona, así como en la no reactividad excesiva (Carsley et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018; Mihić et al., 2020; Langer et al., 2020). Ello conlleva que se propicien respuestas óptimas y adecuadas a las exigencias de cada contexto, con menor estrés y ansiedad lo que induce a una sensación de equilibrio y bienestar. Esos conocimientos, actitudes y procedimientos son imprescindibles para tener una buena salud psicosocial, lo que facilita empoderarnos y crecer en los espacios laborales y personales.

Por consiguiente, la MBI "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*", ha potenciado la capacidad de aceptación de la realidad y de resiliencia ante algunos aspectos laborales y personales. De igual manera, se consolida la afirmación que el mindfulness disminuye el estrés, pues acciones como aprender a parar, tomar perspectiva en la observación de lo



que sucede, desarrollar procesos mentales de no juicio o establecer acciones de tarea única, en lugar de reaccionar a los estímulos sin atención plena, han favorecido a la emisión de respuestas más adecuadas a las demandas que el entorno plantea en el día a día (Luna-Bernal, 2021; Lyddy et al., 2021; Errasti-Pérez et al., 2022; Liang et al., 2022). Estos resultados confirman que quienes han participado en la MBI perciben un crecimiento a nivel personal y laboral, conferida por la adquisición de actitudes mindfulness que propician interrelaciones y acciones fluidas optimizando el ambiente laboral.

Por último, el O.E.7., con relación a la *transferencia*, se confirma que los conocimientos adquiridos se aplican al contexto laboral. En esta investigación los resultados muestran que las personas participantes en la acción formativa "*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*", han aplicado los conocimientos adquiridos a sus puestos de trabajo. En consecuencia, estas personas, se consideran capacitadas para aplicar los conocimientos adquiridos de mindfulness en su actividad laboral (Capítulo IV, apartado 2.4.4.). Tales aseveraciones, confirman una clara transferencia de los conocimientos adquiridos en la acción formativa a su desarrollo profesional, en concordancia a lo descrito en diversas investigaciones (Pineda-Herrero et al., 2014; Pineda-Herrero et al., 2020; Errasti-Pérez et al., 2022).

Otros resultados analizados en esta intervención, acerca de la percepción de las personas participantes sobre el aumento de la motivación, del rendimiento y de la productividad, ha inferido directamente en el compromiso laboral o *engagement* de estas personas respecto a la empresa. Esta afirmación puede incidir en un descenso del absentismo laboral, gracias a la reducción del estrés u otras cuestiones como la ansiedad, que la práctica de mindfulness ha demostrado reducir eficazmente (Valderrama, 2010; Leroy et al., 2013; Good et al., 2016; Rosenberg, 2016; Sainz-Martínez, 2017; Ballesteros-Herencia, 2018; Gunasekara & Zheng, 2018; Altman, 2019; Ngo et al., 2020; Lyddy et al., 2021; Ryan et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2022; Molina-García, 2022). Todo ello contribuye a una mejor salud y sensación de plenitud personal.

Finalmente, atendiendo al análisis de los datos de respuesta abierta sobre la transferencia de los conocimientos (apartado 2.4.4., Capítulo IV), se infieren las siguientes afirmaciones realizadas por las personas participantes en la intervención.

- Mindfulness resulta útil en el crecimiento personal.



- Mindfulness resulta útil en el crecimiento laboral.
- Mindfulness debe aplicarse en el entorno laboral.
- La formación en mindfulness debe ampliarse.

Por consiguiente, como se desprende de los resultados expuestos en la presente investigación quienes han participado de la acción formativa: *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*, consideran que han mejorado sus conocimientos respecto a mindfulness, vivencian mayor motivación y rendimiento personal, así como favorecen la toma de iniciativas y el embarcarse en procesos innovadores laborales. En consecuencia, se corrobora que con esta acción formativa se han transferido los conocimientos adquiridos al desarrollo de las funciones laborales.

Los conocimientos, actitudes y procedimientos alcanzados, suponen en las personas participantes una mejora en el compromiso empresarial, generando, además un proceso de mejor conexión emocional con el entorno laboral y un mayor compromiso con las actividades realizadas como apuntan otros estudios (Malinowski & Lim, 2015; Ballesteros-Herencia, 2018; Gunasekara & Zheng, 2018; Liu et al., 2020; Pattnaik & Jena, 2021; Molina-García, 2022).

Así mismo, cabe resaltar que la Diputación Provincial de Sevilla, como otras empresas españolas e internacionales, han invertido sus recursos en acciones de formación continua de mindfulness para mejorar el rendimiento de las personas empleadas, así como su salud psicolaboral, satisfacción y bienestar social para mejorar el desarrollo sostenible de la ciudadanía.

Por consiguiente, se confirma que la investigación llevada a cabo aporta datos concretos que avalan la efectividad de la intervención basada en el mindfulness *“Mindfulness: Cultivando la atención consciente”*, para el crecimiento personal y laboral en profesionales de la administración. Consecuentemente, en respuesta de los objetivos expuestos, se corrobora la pertinencia de las hipótesis planteadas: *H1. La acción formativa “Mindfulness: cultivando la atención consciente”, cumple con los elementos didácticos y organizativos, atendiendo al contexto de la organización donde se desarrolla. H2. La participación en la acción formativa “Mindfulness: cultivando la atención consciente”, acrecienta los conocimientos, potencia habilidades y capacidades mindfulness e implica una transferencia de estas al puesto de trabajo y a la vida personal,* al cumplirse con los elementos didácticos



y organizativos atendiendo al contexto de la organización donde se aplica y, a su vez, con la implementación de la intervención formativa se corrobora el progreso cognitivo y de habilidades sociales junto con el desarrollo de capacidades mindfulness, así como su aplicabilidad en su desarrollo profesional y personal.

En consecuencia y de acuerdo, con los resultados y conclusiones obtenidas en este estudio descriptivo-exploratorio se constata que participar en la acción formativa denominada: *"Mindfulness: Cultivando la atención consciente"*, contribuye a un crecimiento personal y laboral, desarrollando la atención consciente, el compromiso laboral, la reducción del estrés y favorece las relaciones fluidas y positivas dentro de la organización empresarial. Y todo ello influye, en el resto de las personas y en el ambiente laboral, facilitando la creación de entornos más saludables y adecuados para el desarrollo de las funciones laborales y personales, tal y como se evidencia con otras investigaciones (Teasdale et al., 2002; Segal et al., 2006; Dieckhoff, 2007; Glomb et al., 2011; Shonin et al., 2014; Shonin & Van Gordon, 2015; Mulligan, 2018; Hafenbrack et al., 2020).

Del mismo modo, el estudio invitaría a promocionar acciones formativas basadas en el mindfulness (MBI) en el contexto empresarial, al favorecer un mejor clima comunicativo, la creación de relaciones interpersonales más fluidas, la resiliencia ante sucesos inesperados, respuestas más creativas e innovadoras, el desarrollo de la capacidad de liderazgo y de toma de decisiones, entre otras, como manifiestan distintos estudios (Glomb, et al., 2011; Steyn, 2013; Xie, 2021; Yang & Jo 2022; Liang et al., 2022).

No obstante, se evidencia que las condiciones más necesarias para un óptimo funcionamiento de una organización es contribuir en la salud psicosocial y en el bienestar de las personas trabajadoras, siendo aún más notable tras la pandemia vivida. Para ello resulta evidente que si las condiciones de trabajo son deficientes o adversas repercuten de forma perjudicial sobre la seguridad, salud y bienestar de las personas trabajadoras, convirtiéndose entonces en una fuente de riesgo que es preciso gestionar (Chiesa et al., 2011; González-Ortiz et al., 2017; Bulzacka et al., 2018; Eby et al., 2019; Pineda et al., 2020; López-García, 2021).

Cerrando esta investigación hay que destacar que la práctica de mindfulness se puede aplicar a todos los ámbitos de la vida, tanto personales como laborales y en diversos contextos como el sanitario, educativo y empresarial. En consecuencia, la práctica formal de la atención plena



contribuye, como indican diversos estudios (Masicampo & Baumeister, 2007; Williams, 2010; Neff, 2016; Garrote-Caparrós et al. 2021, Liang et al., 2022), al progreso de una mayor capacidad de atención y de concentración, facilita la aceptación de la realidad desde la acción, reduce el estrés, mejora las relaciones comunicativas interpersonales y con su praxis favorece la percepción de plenitud personal y social.

En definitiva, la praxis de mindfulness como se corrobora en este estudio puede ser un interesante estilo de vida para favorecer la autorregulación emocional, reducir los niveles de ansiedad, estimular relaciones interpersonales en escenarios laborales, promocionar la salud mental y corporal, impulsar el empoderamiento social, estimular el sentimiento de plenitud y bienestar, potenciar la esencia vital e incrementar el capital resiliente que coadyuva a paliar las consecuencias resultantes de situaciones desfavorables. En síntesis, pensar y actuar desde la atención plena es un nuevo sendero para conocerse mejor, que puede reforzar una actitud de fluidez ante la vida, crecer ante las adversidades y, en última instancia, fomentar nuestra cooperación en la construcción de un escenario social más ecuánime y sostenible.

## 2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Son diversas las limitaciones estimadas en el estudio que deben ser consideradas en futuras investigaciones y que están relacionadas con la muestra y el seguimiento de la repercusión del mindfulness en el plano personal y organizacional, como puede verse en la Figura 89.



Figura 89. Limitaciones del estudio a considerar en próximas investigaciones.



- La primera limitación encontrada ha sido la imposibilidad de crear un grupo de control para la investigación experimental, ya que la muestra estudiada son profesionales de diferentes sectores, que han accedido a la MBI “*Mindfulness: Cultivando la atención consciente*” dentro de la formación continua de su entidad laboral. Debido a ello se adoptado un enfoque integrador y comprensivo de los fenómenos, quedando dentro del tipo de investigación no experimental dado que no se ha generado situación, ni grupo control (Hernández-Sampieri et al., 2014).
- La segunda limitación, hace referencia a las características sociodemográficas de la población de estudio. Sería interesante en futuras investigaciones tomar una muestra más equitativa respecto al género, y analizar la relación que existe entre género y la formación en mindfulness. Siguiendo las bases que establecen relación entre e género y el estrés o entre el género y la ansiedad (Álvarez & Cáceres, 2010; González & De Vibe et al., 2013; García-Batista et al., 2014; Soysa & Wilcomb, 2015; Urbiola et al., 2017)
- Otro factor limitante ha sido no poder analizar la transferencia de modo longitudinal en tiempos de postpandemia, para poder desarrollar un seguimiento de las personas participantes respecto a su práctica en meditación. Sería interesante conocer cómo la transferencia de los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas tras la formación, han repercutido de modo personal e interpersonal, tras dicho suceso.
- La última limitación por mencionar de la investigación es que no se ha evaluado la repercusión global en la entidad de la formación en atención consciente. Sería interesante conocer a nivel empresarial si en la actualidad existe una continuidad en la transferencia de los conocimientos adquiridos.

A modo de reflexión global, se pone de manifiesto que es preciso seguir investigando la eficacia de la formación en mindfulness dentro del contexto organizacional pues ofrece, como indican diversos trabajos científicos (Valderrama, 2010; Good et al., 2016; Lyddy, et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2022), la adquisición de una serie de estrategias que repercuten en el crecimiento personal y laboral, incrementan la salud mental y la prevención de trastornos psico laborales, lo que en consecuencia beneficia potencialmente al rendimiento y buen funcionamiento de la propia empresa.



Tras lo vivido en tiempos de pandemia, cada momento puede suponer un desafío o un nuevo obstáculo de la vida pudiendo afrontarse mejor cuando se poseen las habilidades necesarias para hallar caminos alternativos, siendo uno de ellos ejercitarse en la práctica de la atención plena. En convergencia con diferentes investigaciones (Pattnaik & Jena, 2021; Yang & Jo, 2022), la formación y la práctica de mindfulness en el ámbito organizacional promueve la mejora del ánimo, la gestión emocional ante situaciones intra e interpersonales, la estimulación de la concentración que influye en la capacidad para solucionar conflictos, aumenta la capacidad de aceptación y resiliencia en detrimento de los factores de riesgo de la soledad y el aislamiento, lo que influye en saber cómo fluir, desenvolverse y superar momentos complejos, como los acontecidos tras la pandemia.

En última instancia, se puede considerar que los resultados derivados del presente estudio podrán incentivar, orientar y promocionar nuevas intervenciones en el ámbito institucional de Mindfulness, para un saludable crecimiento personal y óptimo desarrollo laboral.

Una vez enunciadas las limitaciones se exponen en el siguiente apartado las líneas futuras de la investigación.

### 3. PROSPECTIVA DE LA ACCIÓN PARA LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente epígrafe se proponen las líneas futuras de investigación, teniendo como referente los resultados obtenidos del Capítulo IV, así como las conclusiones y limitaciones que se enuncian en el Capítulo V.

Actualmente, partiendo de Mindfulness en su sentido amplio, confiere un estilo de vida, un estar presente en el presente, con atención eficiente a lo que en ese momento es relevante. Con la práctica de mindfulness, se desarrollan y adquieren una serie de actitudes y capacidades personales que permiten hacer frente de un modo más ágil y fluido a los problemas vitales (Bishop, 2004; Haddock et al., 2017; Shapiro, 2020). En colación a lo expuesto la MBI "*Mindfulness: cultivando la atención consciente*" puede servir de marco referencial para el diseño de intervenciones basadas en la atención plena en las organizaciones.



De igual manera , una línea de investigación que está liderando la investigadora Laura Molina desde el grupo de investigación Edulnnovagogía® HUM-971 de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, versa sobre esta temática de intervención social y la intención en un futuro cercano es desarrollar en diferentes países latinoamericanos nuevas intervenciones en modalidad on-line “*Mindfulness: cultivando la atención consciente*”, respecto al crecimiento personal y laboral en profesionales de diferentes ámbitos. En consecuencia, el análisis de los nuevos resultados recopilados, tras implementar en modalidad online la MBI, podría dirigirse hacia las diferencias encontradas entre las acciones con metodología presencial y online. Y, a su vez, realizar estudios descriptivos diacrónicos-comparativos entre diferentes países, para establecer sinergias formativas en el ámbito del Mindfulness.

En la actualidad se han cerrado dos nuevas ediciones de la MBI, con el “Área de Bienestar Social, Igualdad, Mayores y Familia” del Exmo. Ayuntamiento de Montellano, la primera dirigida a la Subárea de Igualdad, con fechas de 24 de octubre a 28 de noviembre de 2022 y la siguiente al Subárea de Mayores, del 6 de febrero a 5 de junio de 2023.

Abundando en lo referido, desde la Entidad AFOE Formación, bajo la dirección de la doctoranda, se están diseñando acciones formativas basadas en la atención plena orientadas al ámbito profesional, concretamente dirigido a la formación continua de profesionales del contexto educativo, social y sanitario, que tendrán lugar el próximo año 2023. A su vez, se desarrollarán nuevas sesiones prácticas de mindfulness en el canal de YouTube (<https://acortar.link/kZARss>).







# APÉNDICES

“El momento presente es el único tiempo  
sobre el que tenemos algún dominio”.

Thích Nhat Hanh (2020)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

Apéndice 1. Cuestionario e informes de conocimientos adquiridos.....	321
Apéndice 2. Cuestionario e informes de calidad.....	331
Apéndice 3. Cuestionario FFMQ.....	343
Apéndice 4. Tablas de puntuaciones medias FFMQ por facetas.....	347
Apéndice 5. Cuestionario e informes de transferencias.....	349
Apéndice 6. Manual de formación (2018-2023).....	358





## APÉNDICE 1. CUESTIONARIO E INFORMES DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS



Formación  
formacioncontinua@dipusevilla.es

### PRETEST - POSTEST

#### 20190801 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE

**1. Mindfulness es descrita por Jon Kabat-Zinn, como prestar atención de una forma intencionada en el aquí y ahora y sin intención de juzgar.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**2. La técnica de mindfulness no está relacionada con las emociones, sólo con la gestión del estrés.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**3. Aprender mindfulness ayuda a mejorar nuestras relaciones interpersonales, ya que nos proporciona habilidades para responder de una manera apropiada al estrés y a la ansiedad.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**4. La experiencia de mindfulness se entrena con la práctica de la meditación.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**5. En mindfulness se pueden distinguir tres tipos de meditación, la informal, la formal y el námaste.**

- Verdadero



- Falso
- No lo sé

**6. La meditación formal se puede poner en práctica en cualquier contexto y momento.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**7. La meditación informal (escaneo corporal, práctica sentada, yoga, ...) depende del lugar, así como la postura e incluso el momento adecuado de la meditación.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**8. Mindfulness pretende conseguir un estado de atención concentrada sobre un pensamiento, la propia concentración, un objeto o una percepción.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**9. Las técnicas de Mindfulness están orientadas a la concentración, a la conciencia plena y a la aceptación.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé

**10. Uno de los términos clave de mindfulness es el concepto de aceptación, como base para admitir y reconocer la realidad como es en el presente y no oponer resistencia.**

- Verdadero
- Falso
- No lo sé



## POSTEST

### 20182401 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE

Número de parejas de cuestionarios pre/post = 18

Nota media POSTEST = 8.78 (87.8 % de aciertos)

Nota media PRETEST = 5.94 (59.4 % de aciertos)

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	15109	8 (PRETEST= 6)	09/10/2018 02:15
2	POSTEST	22202	10 (PRETEST= 7)	09/10/2018 02:47
3	POSTEST	11588	9 (PRETEST= 5)	09/10/2018 13:43
4	POSTEST	16262	8	09/10/2018 15:50
5	POSTEST	23292	10 (PRETEST= 6)	09/10/2018 17:50
6	POSTEST	13818	9 (PRETEST= 9)	10/10/2018 08:30
7	POSTEST	9415	10 (PRETEST= 6)	10/10/2018 09:30
8	POSTEST	22202	7 (PRETEST= 5)	10/10/2018 17:16
9	POSTEST	12428	6 (PRETEST= 7)	10/10/2018 23:04
10	POSTEST	6878	8 (PRETEST= 10)	11/10/2018 18:20
11	POSTEST	18272	8 (PRETEST= 7)	11/10/2018 19:47
12	POSTEST	14262	10 (PRETEST= 6)	14/10/2018 11:27
13	POSTEST	12272	10 (PRETEST= 6)	14/10/2018 12:17
14	POSTEST	15548	10 (PRETEST= 7)	15/10/2018 10:51
15	POSTEST	3455	8 (PRETEST= 4)	17/10/2018 22:23
16	POSTEST	17425	8 (PRETEST= 9)	18/10/2018 15:40
17	POSTEST	16888	10 (PRETEST= 9)	19/10/2018 14:48
18	POSTEST	18868	9 (PRETEST= 8)	23/10/2018 16:48



Formación  
formacioncontinua@dipusevilla.es

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
19	POSTEST	9222	8 (PRETEST= 7)	25/10/2018 16:59
20	POSTEST	9928	8	13/11/2018 09:25



## POSTEST

### 20182402 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE

Número de parejas de cuestionarios pre/post = 10

Nota media POSTEST = 8.5 (85 % de aciertos)

Nota media PRETEST = 5.8 (58 % de aciertos)

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	10242	9 (PRETEST= 7)	08/11/2018 13:03
2	POSTEST	17272	9 (PRETEST= 5)	08/11/2018 13:53
3	POSTEST	17367	8	09/11/2018 08:40
4	POSTEST	8465	8 (PRETEST= 6)	09/11/2018 10:17
5	POSTEST	9928	8 (PRETEST= 5)	09/11/2018 14:20
6	POSTEST	19024	9 (PRETEST= 6)	09/11/2018 14:52
7	POSTEST	10642	8	10/11/2018 20:58
8	POSTEST	9788	10 (PRETEST= 6)	12/11/2018 08:45
9	POSTEST	21638	8 (PRETEST= 5)	12/11/2018 09:16
10	POSTEST	17728	9 (PRETEST= 6)	13/11/2018 11:00
11	POSTEST	18445	5 (PRETEST= 5)	13/11/2018 13:13
12	POSTEST	13277	10 (PRETEST= 5)	15/01/2019 09:39

**POSTEST****20182403 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE**

**Número de parejas de cuestionarios pre/post = 9**

**Nota media POSTEST = 9.44 (94.4 % de aciertos)**

**Nota media PRETEST = 5.22 (52.2 % de aciertos)**

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	11044	6	12/11/2018 16:41
2	POSTEST	22004	10 (PRETEST= 6)	12/11/2018 23:15
3	POSTEST	5758	9 (PRETEST= 5)	13/11/2018 08:35
4	POSTEST	14548	10 (PRETEST= 5)	13/11/2018 09:08
5	POSTEST	17274	10 (PRETEST= 5)	13/11/2018 10:05
6	POSTEST	11567	8 (PRETEST= 4)	14/11/2018 08:03
7	POSTEST	18129	10 (PRETEST= 5)	14/11/2018 10:34
8	POSTEST	18297	8 (PRETEST= 4)	15/11/2018 09:09
9	POSTEST	14768	10 (PRETEST= 2)	16/11/2018 19:33
10	POSTEST	11728	10 (PRETEST= 6)	18/11/2018 12:35



**POSTEST**  
**20190801 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE**

**Número de parejas de cuestionarios pre/post = 15**

**Nota media POSTEST = 8.6 (86 % de aciertos)**

**Nota media PRETEST = 5.33 (5.33 % de aciertos)**

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	16838	8	11/09/2019 23:26
2	POSTEST	4758	7 (PRETEST= 3)	01/10/2019 14:28
3	POSTEST	19363	8 (PRETEST= 5)	01/10/2019 22:36
4	POSTEST	23292	9 (PRETEST= 2)	02/10/2019 00:29
5	POSTEST	10587	8 (PRETEST= 6)	03/10/2019 09:05
6	POSTEST	17748	8 (PRETEST= 7)	03/10/2019 14:17
7	POSTEST	16788	10 (PRETEST= 5)	07/10/2019 12:15
8	POSTEST	14851	10 (PRETEST= 7)	07/10/2019 13:04
9	POSTEST	19054	9 (PRETEST= 6)	07/10/2019 14:50
10	POSTEST	18375	8 (PRETEST= 4)	07/10/2019 23:02
11	POSTEST	13728	7 (PRETEST= 5)	08/10/2019 08:18
12	POSTEST	16738	10 (PRETEST= 7)	08/10/2019 08:23
13	POSTEST	6222	8 (PRETEST= 7)	08/10/2019 08:24
14	POSTEST	23724	10 (PRETEST= 4)	08/10/2019 08:24
15	POSTEST	12499	9 (PRETEST= 6)	08/10/2019 19:19
16	POSTEST	6858	8 (PRETEST= 4)	10/10/2019 23:52
17	POSTEST	11618	8	18/11/2019 09:15

**POSTEST**  
**20190802 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE****Número de parejas de cuestionarios pre/post = 16****Nota media POSTEST = 8.65 (86.5% de aciertos)****Nota media PRETEST = 5.26 (5.26% de aciertos)**

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	22292	7 (PRETEST= 7)	24/10/2019 19:17
2	POSTEST	18282	7 (PRETEST= 3)	24/10/2019 19:17
3	POSTEST	5455	9	25/10/2019 08:48
4	POSTEST	17242	8	25/10/2019 08:53
5	POSTEST	10465	8 (PRETEST= 5)	25/10/2019 12:51
6	POSTEST	16262	7 (PRETEST= 3)	27/10/2019 22:23
7	POSTEST	12149	6 (PRETEST= 6)	28/10/2019 08:12
8	POSTEST	14938	9 (PRETEST= 4)	28/10/2019 08:19
9	POSTEST	8455	6 (PRETEST= 0)	28/10/2019 14:51
10	POSTEST	20242	9 (PRETEST= 10)	29/10/2019 10:39
11	POSTEST	15848	9 (PRETEST= 6)	29/10/2019 12:49
12	POSTEST	7282	8 (PRETEST= 8)	29/10/2019 13:08
13	POSTEST	18638	8 (PRETEST= 0)	04/11/2019 07:46
14	POSTEST	4455	7 (PRETEST= 5)	04/11/2019 08:02
15	POSTEST	14257	10 (PRETEST= 9)	04/11/2019 08:46
16	POSTEST	12878	7	05/11/2019 08:27
17	POSTEST	3455	10 (PRETEST= 7)	18/11/2019 14:21
18	POSTEST	15878	8 (PRETEST= 5)	19/11/2019 11:56



Formación  
formacioncontinua@dipusevilla.es

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
19	POSTEST	18445	9 (PRETEST= 8)	19/11/2019 13:55

**POSTEST**  
**20190803 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE****Número de parejas de cuestionarios pre/post = 14****Nota media POSTEST = 8.57 (85.7 % de aciertos)****Nota media PRETEST = 5.36 (53.6 % de aciertos)**

#	Pre / Post	Código	Calificación	Fecha
1	POSTEST	19004	10 (PRETEST= 7)	19/11/2019 21:10
2	POSTEST	15685	7	20/11/2019 08:22
3	POSTEST	22478	9 (PRETEST= 6)	20/11/2019 08:39
4	POSTEST	14528	9 (PRETEST= 3)	20/11/2019 08:57
5	POSTEST	18924	7 (PRETEST= 5)	20/11/2019 09:02
6	POSTEST	16024	9 (PRETEST= 6)	20/11/2019 14:37
7	POSTEST	16904	10 (PRETEST= 6)	20/11/2019 14:57
8	POSTEST	12004	9 (PRETEST= 5)	20/11/2019 17:13
9	POSTEST	16798	9 (PRETEST= 5)	20/11/2019 17:19
10	POSTEST	13014	9 (PRETEST= 4)	20/11/2019 17:31
11	POSTEST	16598	7 (PRETEST= 6)	20/11/2019 18:11
12	POSTEST	17558	7 (PRETEST= 4)	21/11/2019 10:22
13	POSTEST	6405	9	21/11/2019 12:16
14	POSTEST	14014	7	23/11/2019 13:20
15	POSTEST	20485	10 (PRETEST= 5)	25/11/2019 12:57
16	POSTEST	23375	7	26/11/2019 20:05
17	POSTEST	8964	8 (PRETEST= 6)	28/11/2019 13:21
18	POSTEST	5405	7 (PRETEST= 6)	14/12/2019 18:03



## APÉNDICE 2. CUESTIONARIO E INFORMES DE CALIDAD



Formación  
formacioncontinua@dipusevilla.es

### Cuestionario de evaluación de los alumnos

#### 20182401 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.7
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.75
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.15
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.7
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.85
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.55
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.75
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	3.95
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.25
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.45
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.95
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.85
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	4.9
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	4.8
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	4.9
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• MÁS TIEMPO DE DESARROLLO DEL CURSO</li><li>• MUY BUENA PONENTE</li><li>• UN CURSO MUY INTERESANTE PERO DEBERÍA HABER MÁS HORAS.</li><li>• UN 10 PARA LA PROFESORA</li><li>• LO ÚNICO QUE PUEDO AÑADIR, QUE HE SALIDO ENCANTADA CON ESTA FORMACIÓN, Y HA DESPERTADO EN MI UN GRAN INTERÉS EN SEGUIR PROFUNDIZANDO EN ESTE TERRENO. APROVECHO PARA DAR LAS GRACIAS A TODOS LOS QUE HABÉIS HECHO POSIBLE, EL OFRECERNOS ESTA FORMACIÓN.</li><li>• DEBERÍAN HACERSE ESTE TIPO DE CURSOS EN TODOS LOS TRABAJOS</li></ul>	
17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:	

1



- CONSTELACIONES FAMILIARES
- PREVENCIÓN DE ÚLCERAS DE DECÚBITO ASISTENCIA AL ENFERMO TERMINAL
- SEGUNDO NIVEL DE MINDFULNESS
- CURSOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL
- MÁS LARGO EL CURSO

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4,95
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4,9
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4,9
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4,9
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4,8
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4,9

## Otros datos de la edición

**Número de parejas de cuestionarios pre/post = 18**

**Nota media PRETEST = 7.94 (79.4 % de aciertos)**

**Nota media POSTEST = 8.78 (87.8 % de aciertos)**

**Variación PRETEST / POSTEST = 8.4 %**

**Número de alumnos/as certificados/as = 24**

**Número de alumnas certificadas = 20**

**Número de alumnos certificados = 4**



## Cuestionario de evaluación de los alumnos

### 20182402 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCION CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.45
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.55
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.36
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.27
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.55
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.55
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.5
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	4.36
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.55
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.27
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.55
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.55
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	4.91
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	5
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	5
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• UNA SEGUNDA PARTE</li><li>• POR FAVOR UNA SEGUNDA EDICIÓN PARA LA PRÓXIMA !!!!!</li><li>• AUNQUE EL TIEMPO DEL CURSO HA SIDO ADECUADO, VENDRÍA BIEN HACER UNA SEGUNDA PARA PROFUNDIZAR AÚN MÁS.</li><li>• LA ACCIÓN FORMATIVA HA SIDO ENRIQUECEDORA A NIVEL GENERAL. COMO ASPECTO DE MEJORA PIENSO QUE DEBERÍA HABERSE ENFOCADO CON MÁS TÉCNICAS Y PRÁCTICAS DE MEDITACIÓN.</li><li>• CONSIDERO QUE HA HABIDO MUCHA TEORÍA Y TRANSPARENCIA Y POCA PRACTICA DE MINDFULLNES. SE HAN TRATADO MUCHOS TEMAS AL MISMO TIEMPO: LA GESTIÓN EMOCIONAL, LAS HABILIDADES DE RESOLUCION DE CONFLICTO, ETC , LO QUE A VECES RESULTABA CONFUSO. LO MAS INTERESANTE HA SIDO ESTA PARTE PRACTICA, EN LA QUE LA PONENTE DEMOSTRABA VERDADERAMENTE SER UNA AUTENTICA PROFESIONAL.</li></ul>	

**17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:**

- ME ENCANTARÍA EL AÑO QUE VIENE VOLVER A REALIZAR UNA SEGUNDA PARTE DE ESTE CURSO.
- COSTELACIONES FAMILIARES
- SEGUNDA EDICIÓN !!! LA PONENTE ES IMPRESIONANTE SOBRE TODO EN SUS HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA ENTENDER BIEN EL MINDFULNESS!!, LA REDUCCIÓN DEL ESTRÉS BASADA EN ESTA METODOLOGÍA DEBERÍA SER OBLIGATORIA PARA TODAS Y TODOS LOS TRABAJADORES DE ESTA SANTA DIPUTACIÓN YA QUE AUMENTARÍA EL RENDIMIENTO, SE DISMINUYE LA ANSIEDAD Y SOBRE TODO SE ENRIQUECERÍA LAS RELACIONES SOCIALES, QUE FALTA NOS HACE !!
- LA FORMACIÓN DEBERÍA REALIZARSE DE FORMA ALTERNA EN JORNADAS DE MAÑANA Y TARDE PORQUE RESULTA AGOTADOR PARA LOS QUE TRABAJAMOS EN JORNADAS FIJAS DE MAÑANA.
- MINDFULNESS, CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE II FRANCÉS A NIVEL MEDIO-ALTO Y CONVERSACIÓN. YOGA PARA LA SALUD PROFESIONAL. AUTOCOACHIN, PARA LA MEJORA PROFESIONAL.
- MINDFULLNES PARA NIÑOS.

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4.73
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4.73
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4.73
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4.73
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4.7
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4.82

## Otros datos de la edición

Número de parejas de cuestionarios pre/post = 10

Nota media PRETEST = 6.8 (68 % de aciertos)

Nota media POSTEST = 8.5 (85 % de aciertos)

Variación PRETEST / POSTEST = 17 %

Número de alumnos/as certificados/as = 11

Número de alumnas certificadas = 9

Número de alumnos certificados = 2



## Cuestionario de evaluación de los alumnos

### 20182403 - MINDFULNESS: CULTIVANDO LA ATENCIÓN CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.2
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	3.9
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	3.7
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.3
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.5
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.3
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.4
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	3.9
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.4
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.2
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.4
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.3
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	4.7
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	4.8
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	4.8
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• ES MUY INTERESANTE CONOCER Y DISPONER DE NUEVAS HERRAMIENTAS PARA MEJORAR COMO PERSONA.</li><li>• BIEN EN GENERAL POR PARTE DE LA PONENTE, LARGO Y PESADO POR LA EXCESIVA INTERRUPCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE ALGUNAS COMPAÑERAS.</li><li>• PARA MI, SE ME HA QUEDADO CORTO, AUNQUE LA VERDAD ES QUE SE TRATA DE UNA INTRODUCCIÓN AL MINDFULNESS.</li><li>• HA SIDO UNA EXPERIENCIA MARAVILLOSA. LA PROFESORA MAGNÍFICA.</li></ul>	
17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• CONSTELACIONES FAMILIARES POR FAVOR, ESTE AÑO NO HE PODIDO PORQUE ESTABA CURSANDO MINDFULNESS Y ME COINCIDÍA.</li></ul>	



- UNA SEGUNDA EDICIÓN DE MINDFULNESS, QUE CONLLEVE UNA TEMÁTICA MÁS PROFUNDA Y/O AVANZADA, PUESTO QUE EN NUESTRO GRUPO HEMOS SIDO PERSONAS CON UN ALTO NIVEL DE CAPTACIÓN Y APRENDIZAJE, YA PREPARADOS EN TEMAS RELACIONADOS AL MINDFULNESS.
- EDUCACION EMOCIONAL. LEY DE PROTECCION DE DATOS ADAPTADA A LA NORMATIVA EUROPEA.
- FONTANERÍA APLICADA A LA JARDINERÍA

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4.6
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4.6
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4.6
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4.3
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4.5
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4.6

## Otros datos de la edición

**Número de parejas de cuestionarios pre/post = 9**

**Nota media PRETEST = 7.22 (72.2 % de aciertos)**

**Nota media POSTEST = 9.44 (94.4 % de aciertos)**

**Variación PRETEST / POSTEST = 22.2 %**

**Número de alumnos/as certificados/as = 11**

**Número de alumnas certificadas = 8**

**Número de alumnos certificados = 3**



## Cuestionario de evaluación de los alumnos

### 20190801 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.83
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.67
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.5
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.67
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.94
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.61
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.83
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	4.56
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.22
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.67
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.94
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.94
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	5
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	5
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	5
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• MUY PRÁCTICA Y BIEN LLEVADA POR COORDINADORA Y DOCENTE. EL ESPACIO DEL AULA ERA ALGO REDUCIDO PARA ALGUNAS PRÁCTICAS.</li><li>• NECESIDAD DE UN AULA ESPACIOSA Y ADECUADA PARA PODER REALIZAR LO EJERCICIOS Y NO TENER QUE ESTAR PONIENDO Y QUITANDO MESAS Y SILLAS PARA PONER LAS COLCHONETAS</li><li>• MÁS HORAS DE MEDITACIÓN.</li><li>• EL TIEMPO DE DEDICACIÓN A ESTA FORMACIÓN HA SIDO MUY LIMITADO. DEBERÍA AMPLIARSE EL NÚMERO DE HORAS AL CURSO EN PRÓXIMAS EDICIONES.</li><li>• EL AULA NO HA SIDO LA ADECUADA PARA LA ACCIÓN FORMATIVA.</li><li>• EL NÚMERO DE ALUMNOS ERA EXCESIVO PARA UNA FORMACIÓN DE ESTE TIPO. LA DURACIÓN EN HORAS PODRÍA AMPLIARSE PARA PODER PROFUNDIZAR EN LOS DISTINTOS TEMAS.</li><li>• BUENA PROFESIONAL Y CON CAPACIDAD PARA TRANSMITIR LAS IDEAS Y CONOCIMIENTOS</li></ul>	

**17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:**

- MINDFULNESS II
- TRATAMIENTO PARA PERSONAS TRAUMATIZADAS
- HACER UN NIVEL II DE MINDFULNESS
- SOLICITO UNA SEGUNDA FASE DE ESTE CURSO Y QUE SE IMPLANTE EN LOS TRABAJOS COMO INCIO DE JORNADA
- TRAS EL APRENDIZAJE DEL MINDFULNESS PARA USO PERSONAL, SERIA NECESARIA UNA SEGUNDA EDICIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ESTE MODELO Y SU APLICACIÓN EN EL TRABAJO.
- MINDFULNESS, NIVEL MEDIO
- MINDFULNESS SEGUNDA PARTE.
- UNA CONTINUACIÓN DEL CURSO, AMPLIACIÓN O PROFUNDIZACIÓN
- PODER REALIZAR UNA CONTINUACIÓN O AMPLIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO
- COACHING EMOCIONAL. COACHING DIRECTIVO. INTELIGENCIA EMOCIONAL. COMO GESTIONAR CENTROS DEPORTIVOS. MINDFULNESS AVANZADO

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4,94
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4,89
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4,88
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4,83
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4,94
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4,94

## Otros datos de la edición

**Número de parejas de cuestionarios pre/post = 15**

**Nota media PRETEST = 6.73 (67.3 % de aciertos)**

**Nota media POSTEST = 8.6 (86 % de aciertos)**

**Variación PRETEST / POSTEST = 18.7 %**

**Número de alumnos/as certificados/as = 22**

**Número de alumnas certificadas = 20**

**Número de alumnos certificados = 2**



## Cuestionario de evaluación de los alumnos

### 20190802 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.59
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.47
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.12
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.65
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.71
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.71
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.82
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	4.59
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.71
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.59
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.88
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.94
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	4.82
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	4.94
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	4.88
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• LA DURACIÓN DEL CURSO ES PEQUEÑA, COMO MÍNIMO TRES MESES</li><li>• BASTANTE COMPLETA.</li><li>• LA FORMADORA HA SIDO EXCELENTE, NOS HA TRANSMITIDO LOS CONCEPTOS DE MANERA PERFECTA Y NOS HA PERMITIDO ADQUIRIR EXPERIENCIAS PERSONALES Y EN CONJUNTO CON MUCHA EMPATIA.</li><li>• LA DURACIÓN DEL CURSO DEBERÍA HABER SIDO MAYOR.</li></ul>	
17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• HABILIDADES SOCIALES AMPLIACION MINDFULNESS.</li><li>• DE TODO EN GENERAL.</li><li>• MINDFULNESS DIRIGIDOS A PROFESIONALES DE SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS PARA FORMARLOS EN HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR CON USUARIOS DE SERVICIOS SOCIALES, POR SECTORES DE POBLACIÓN MUJERES</li></ul>	



- VICTIMAS DE VIOLENCIA, DROGODEPENDENCIA, SALUD MENTAL, ETC
- SEGUIR CON LA FORMACIÓN EN MINDFULNESS
  - SERIA CONVENIENTE ESTABLECER UN CURSO DE PERFECCIONAMIENTO , UNA CONTINUIDAD DE ESTE CURSO, UN SEGUNDO MÓDULO
  - PROPONGO UNA SEGUNDA PARTE DE ESTE CURSO EN CONCRETO PORQUE A NIVEL PERSONAL EN MI TRABAJO HA SIDO COMO UNA BOCANADA DE AIRE FRESCO A LA HORA DE GESTIONAR EL ESTRES Y LA CARGA DE TRABAJO.
  - - MINDFULNESS, PARA TRABAJADORES CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS - INTELIGENCIA EMOCIONAL. - HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN. - LENGUA DE SIGNOS. NIVEL II. - ESTIMULACIÓN COGNITIVA.
  - - MINDFULNESS PARA TRABAJADORES CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS. - INTELIGENCIA EMOCIONAL. - HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN. - LENGUA DE SIGNOS II. - ESTIMULACIÓN COGNITIVA.
  - SEGUIR CON ESTOS CURSOS, UN MÓDULO O CURSO AVANZADO. ES MUY IMPORTANTE PARA LOS PROFESIONALES QUE ESTAMOS EN ATENCIÓN CIUDADANA , Y EN REALIDAD PARA TODA LA SOCIEDAD. DEBERÍA DARSE EN LA ENSEÑANZA, PARA QUE ESTE LADO DORMIDO DE NUESTRO SER, SEPA CONTROLARSE DESDE UNA EDAD TEMPRANA. ES GENIAL, FANTÁSTICO. ES MI YO, MI SALUD Y LA DE TODOS.
  - UN SEGUNDO NIVEL DE MINDFULNESS
  - OTROS CURSOS SIMILARES A ESTE ESTARÍAN INTERESANTES

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4,94
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4,88
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4,88
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4,88
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4,94
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4,88

## Otros datos de la edición

Número de parejas de cuestionarios pre/post = 16

Nota media PRETEST = 5,56 (55,6 % de aciertos)

Nota media POSTEST = 8 (80 % de aciertos)

Variación PRETEST / POSTEST = 24,4 %

Número de alumnos/as certificados/as = 21

Número de alumnas certificadas = 18

Número de alumnos certificados = 3



## Cuestionario de evaluación de los alumnos

### 20190802 - MINDFULNESS. ATENCION CONSCIENTE

1. A su juicio, se han alcanzado los objetivos programados.	4.59
2. Los temas se han tratado con la profundidad que permitía la duración del curso.	4.47
3. La duración del curso se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.12
4. La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos.	4.65
5. La metodología ha permitido la participación activa de los/as asistentes.	4.71
6. Esta acción formativa me ha facilitado compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as.	4.71
7. La Acción Formativa ha sido realista y práctica.	4.82
8. Los materiales didácticos entregados han sido de calidad.	4.59
9. Los recursos utilizados han sido adecuados para facilitar el proceso formativo.	4.71
10. La Acción Formativa ha sido útil para mi puesto de trabajo.	4.59
11. La Acción Formativa ha sido útil para mi formación personal	4.88
12. A su juicio, la Acción Formativa merece una valoración global de:	4.94
13. La persona Coordinadora ha estado disponible durante la realización del curso.	4.82
14. Ha llevado correctamente el control de asistencia.	4.94
15. Ha solucionado debidamente los imprevistos del curso.	4.88
16. Añada cualquier observación que considere significativa respecto a la formación recibida:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• LA DURACIÓN DEL CURSO ES PEQUEÑA, COMO MÍNIMO TRES MESES</li><li>• BASTANTE COMPLETA.</li><li>• LA FORMADORA HA SIDO EXCELENTE, NOS HA TRANSMITIDO LOS CONCEPTOS DE MANERA PERFECTA Y NOS HA PERMITIDO ADQUIRIR EXPERIENCIAS PERSONALES Y EN CONJUNTO CON MUCHA EMPATIA.</li><li>• LA DURACIÓN DEL CURSO DEBERÍA HABER SIDO MAYOR.</li></ul>	
17. Propuestas de Acciones Formativas para el próximo año:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• HABILIDADES SOCIALES AMPLIACION MINDFULNESS.</li><li>• DE TODO EN GENERAL.</li><li>• MINDFULNESS DIRIGIDOS A PROFESIONALES DE SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS PARA FORMARLOS EN HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR CON USUARIOS DE SERVICIOS SOCIALES, POR SECTORES DE POBLACIÓN MUJERES</li></ul>	



- VICTIMAS DE VIOLENCIA, DROGODEPENDENCIA, SALUD MENTAL, ETC
- SEGUIR CON LA FORMACIÓN EN MINDFULNESS
  - SERIA CONVENIENTE ESTABLECER UN CURSO DE PERFECCIONAMIENTO , UNA CONTINUIDAD DE ESTE CURSO, UN SEGUNDO MÓDULO
  - PROPONGO UNA SEGUNDA PARTE DE ESTE CURSO EN CONCRETO PORQUE A NIVEL PERSONAL EN MI TRABAJO HA SIDO COMO UNA BOCANADA DE AIRE FRESCO A LA HORA DE GESTIONAR EL ESTRES Y LA CARGA DE TRABAJO.
  - - MINDFULNESS, PARA TRABAJADORES CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS - INTELIGENCIA EMOCIONAL. - HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN. - LENGUA DE SIGNOS. NIVEL II. - ESTIMULACIÓN COGNITIVA.
  - - MINDFULNESS PARA TRABAJADORES CON COLECTIVOS ESPECÍFICOS. - INTELIGENCIA EMOCIONAL. - HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN. - LENGUA DE SIGNOS II. - ESTIMULACIÓN COGNITIVA.
  - SEGUIR CON ESTOS CURSOS, UN MÓDULO O CURSO AVANZADO. ES MUY IMPORTANTE PARA LOS PROFESIONALES QUE ESTAMOS EN ATENCIÓN CIUDADANA , Y EN REALIDAD PARA TODA LA SOCIEDAD. DEBERÍA DARSE EN LA ENSEÑANZA, PARA QUE ESTE LADO DORMIDO DE NUESTRO SER, SEPA CONTROLARSE DESDE UNA EDAD TEMPRANA. ES GENIAL, FANTÁSTICO. ES MI YO, MI SALUD Y LA DE TODOS.
  - UN SEGUNDO NIVEL DE MINDFULNESS
  - OTROS CURSOS SIMILARES A ESTE ESTARÍAN INTERESANTES

## Ponente 1

18. El/la ponente domina la materia.	4,94
19. Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas.	4,88
20. Las enseñanzas se adecuan a los objetivos del curso.	4,88
21. Es ameno/a en sus intervenciones.	4,88
22. Motiva y despierta el interés en los/as asistentes.	4,94
23. El/la ponente merece una valoración global de:	4,88

## Otros datos de la edición

Número de parejas de cuestionarios pre/post = 16

Nota media PRETEST = 5.56 (55.6 % de aciertos)

Nota media POSTEST = 8 (80 % de aciertos)

Variación PRETEST / POSTEST = 24.4 %

Número de alumnos/as certificados/as = 21

Número de alumnas certificadas = 18

Número de alumnos certificados = 3



## APÉNDICE 3. CUESTIONARIO FFMQ

Este cuestionario servirá para el análisis de resultados del estudio realizado para la investigación de la tesis doctoral de la persona instructora, Laura Molina García.

Al completar este cuestionario comprendo y acepto que los datos obtenidos puedan ser utilizados de modo anónimo para su estudio.

Gracias por su tiempo.

Por favor califique cada una de las siguientes frases utilizando la escala que se presenta a continuación. Escriba una x en el espacio en blanco, en la primera pasada y un círculo en la segunda, que mejor describe su propia opinión de lo que en general es cierto para usted

1.- nunca o muy rara vez es verdad	2.- rara vez es verdad	3.- algunas veces es verdad	4.- a menudo es verdad	5.- muy a menudo o siempre es verdad
------------------------------------	------------------------	-----------------------------	------------------------	--------------------------------------

N.º	ITEMS	1.	2.	3.	4.	5.
1	Cuando camino, noto deliberadamente las sensaciones de mi cuerpo al moverse.					
2	Se me da bien encontrar las palabras para describir mis sentimientos.					
3	Me critico a mí mismo/a por tener emociones irracionales o inapropiadas.					
4	Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos.					
5	Cuando hago algo, mi mente divaga y me distraigo fácilmente.					
6	Cuando me ducho o me baño, estoy atento/a las sensaciones del agua en mi cuerpo.					
7	Con facilidad puedo poner en palabras mis creencias, sentimientos y expectativas.					
8	No presto atención en lo que hago porque sueño despierto, porque me preocupo o porque me distraigo.					
9	Observo mis sentimientos, sin perderme en ellos.					
10	Me digo a mí mismo/a que no debería sentirme como me siento.					
11	Noto cómo la comida y la bebida afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.					
12	Me es difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.					
13	Me distraigo fácilmente.					
14	Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y que no debería pensar así.					
15	Presto atención a las sensaciones, como el viento en mi pelo o el sol en mi cara.					



16	Tengo problemas para pensar en las palabras que expresan correctamente cómo me siento.					
17	Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.					
18	Me es difícil permanecer centrado/a en lo que está sucediendo en el presente.					
19	Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, soy capaz de dar un paso atrás, me doy cuenta del pensamiento o imagen sin que me atrape.					
20	Presto atención a sonidos, como el tic-tac del reloj, el gorjeo de los pájaros o los coches que pasan.					
21	En situaciones difíciles, puedo hacer una pausa sin reaccionar inmediatamente.					
22	Cuando tengo sensaciones en el cuerpo, es difícil para mí describirlas, porque no puedo encontrar las palabras adecuadas.					
23	Parece que "funciono en piloto automático", sin prestar atención a lo que hago.					
24	Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, me calmo en poco tiempo.					
25	Me digo a mí mismo/a que no debería pensar como pienso.					
26	Percibo el olor y el aroma de las cosas.					
27	Incluso cuando estoy muy enfadado/a, encuentro una forma de expresarlo con palabras.					
28	Hago actividades precipitadamente sin estar de verdad atento/a a ellas					
29	Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, soy capaz de notarlas solamente, sin reaccionar.					
30	Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y que no debería sentir las.					
31	Me doy cuenta de elementos visuales en la naturaleza o en el arte, como colores, formas, texturas o patrones de luces y sombras.					
32	Mi tendencia natural es poner mis experiencias en palabras.					
33	Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, sólo lo noto y los dejes marchar.					
34	Hago trabajos o tareas automáticamente sin ser consciente de lo que hago.					
35	Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, me juzgo como bueno/a o malo/a, dependiendo de su contenido.					
36	Presto atención a cómo mis emociones afectan a mis pensamientos y a mi conducta.					
37	Normalmente puedo describir como me siento con considerable detalle.					
38	Me sorprende haciendo cosas sin prestar atención.					
39	Me critico cuando tengo ideas irracionales.					



**FRANJA DE EDAD**

19-20 años	
21-30 años	
31-40 años	
41-50 años	
51-60 años	
61-70 años	
71-80 años	

**SEXO**

MUJER	
HOMBRE	

**FORMACIÓN**

ESO	
FORMACIÓN PROFESIONAL	
BACHILLERATO	
LICENCIATURA	
GRADO	
DIPLOMATURA	
ARQUITECTURA	
INGENIARIA	
MÁSTER	
DOCTORADO	

Gracias por su tiempo y participación.



**PREGUNTAS REALIZADAS EN POSTEST**

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

2. ¿Hay algo que no te haya gustado? En caso afirmativo comenta

Gracias por su tiempo y participación.



## APÉNDICE 4. TABLAS DE PUNTUACIONES MEDIAS FFMQ POR FACETAS

Faceta: Observar	PRETEST		POSTEST	
	Media	DS	Media	DS
1. Cuando camino, noto deliberadamente las sensaciones de mi cuerpo al moverse.	2,61	1,10	3,73	0,95
6. Cuando me ducho o me baño, estoy atento/a las sensaciones del agua en mi cuerpo.	2,58	1,21	3,86	0,92
11. Noto cómo la comida y la bebida afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	2,61	1,20	3,43	1,01
15. Presto atención a las sensaciones, como el viento en mi pelo o el sol en mi cara.	2,88	1,14	3,89	0,88
20. Presto atención a sonidos, como el tic-tac del reloj, el gorjeo de los pájaros o los coches que pasan.	3,14	1,19	3,93	0,88
26. Percibo el olor y el aroma de las cosas.	3,45	1,17	4,06	0,83
31. Me doy cuenta de elementos visuales en la naturaleza o en el arte, como colores, formas, texturas o patrones de luces y sombras.	3,19	1,01	3,87	0,87
36. Presto atención a cómo mis emociones afectar a mis pensamientos y a mi conducta.	3,19	1,05	3,79	0,95

Faceta: Describir	PRETEST		POSTEST	
	Media	DS	Media	DS
2. Se me da bien encontrar las palabras para describir mis sentimientos.	3,21	0,93	3,63	0,92
7. Con facilidad puedo poner en palabras mis creencias, sentimientos y expectativas.	3,21	0,99	3,64	0,89
12. Me es difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.	2,75	1,11	2,42	1,04
16. Tengo problemas para pensar en las palabras que expresan correctamente cómo me siento.	2,64	1,00	2,46	0,98
22. Cuando tengo sensaciones en el cuerpo, es difícil para mí describirlas, porque no puedo encontrar las palabras adecuadas.	2,79	0,95	2,55	1,00
27. Incluso cuando estoy muy enfadado/a, encuentro una forma de expresarlo con palabras.	3,03	1,02	3,50	0,86
32. Mi tendencia natural es poner mis experiencias en palabras.	3,07	1,05	3,56	0,96
37. Normalmente puedo describir como me siento con considerable detalle.	3,17	0,98	3,62	0,82



Faceta: Actuar con conciencia	PRETEST		POSTEST	
	Media	DS	Media	DS
5. Cuando hago algo, mi mente divaga y me distraigo fácilmente.	3,34	1,04	2,73	0,88
8. No presto atención en lo que hago porque sueño despierto, porque me preocupo o porque me distraigo.	2,93	1,18	2,50	0,98
13. Me distraigo fácilmente.	3,11	0,97	2,52	0,95
18. Me es difícil permanecer centrado/a en lo que está sucediendo en el presente.	2,87	0,93	2,56	0,86
23. Parece que "funciono en piloto automático", sin prestar atención a lo que hago.	3,16	0,99	2,51	0,93
28. Hago actividades precipitadamente sin estar de verdad atento/a a ellas	3,20	1,00	2,72	0,94
34. Hago trabajos o tareas automáticamente sin ser consciente de lo que hago.	3,09	1,03	2,74	0,94
38. Me sorprendo haciendo cosas sin prestar atención.	3,12	1,07	2,65	0,91

Faceta: No enjuiciamiento	PRETEST		POSTEST	
	Media	DS	Media	DS
3. Me critico a mí mismo/a por tener emociones irracionales o inapropiadas.	3,21	1,09	2,56	1,01
10. Me digo a mí mismo/a que no debería sentirme como me siento.	3,13	1,18	2,73	1,07
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y que no debería pensar así.	2,63	1,20	2,23	1,04
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.	3,00	1,09	2,41	0,97
25. Me digo a mí mismo/a que no debería pensar como pienso.	3,07	1,13	2,90	1,12
30. Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y que no debería sentir las.	2,76	1,11	2,30	1,00
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, me juzgo como bueno/a o malo/a, dependiendo de su contenido.	2,82	0,96	2,61	1,08
39. Me critico cuando tengo ideas irracionales.	3,11	1,17	2,52	1,06

Faceta: No reaccionar	PRETEST		POSTEST	
	Media	DS	Media	DS
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos.	2,91	0,98	3,31	0,98
9. Observo mis sentimientos, sin perderme en ellos.	2,79	0,92	3,20	0,90
19. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, soy capaz de dar un paso atrás, me doy cuenta del pensamiento o imagen sin que me atrape.	2,98	1,00	3,20	0,91
21. En situaciones difíciles, puedo hacer una pausa sin reaccionar inmediatamente.	2,70	1,03	3,36	0,99
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, me calmo en poco tiempo.	2,86	0,97	3,55	0,91
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, soy capaz de notarlas solamente, sin reaccionar.	2,85	0,99	3,17	0,99
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, sólo lo noto y los dejas marchar.	2,74	1,09	3,40	1,01



## APÉNDICE 5. CUESTIONARIO E INFORMES DE TRANSFERENCIAS



Formación  
formacioncontinua@dipusevilla.es

### Informe de transferencia 20190801 - MINDFULNESS. ATENCIÓN CONSCIENTE

#### 1. He aplicado la formación recibida

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (15%)
- Bastante de acuerdo = 10 (50%)
- Totalmente de acuerdo = 6 (30%)



#### 2. He mejorado el rendimiento en mi trabajo

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (15%)
- Bastante de acuerdo = 12 (60%)
- Totalmente de acuerdo = 4 (20%)



#### 3. He puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa)

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 7 (35%)
- Bastante de acuerdo = 9 (45%)
- Totalmente de acuerdo = 4 (20%)



#### 4. Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (15%)
- Bastante de acuerdo = 13 (65%)
- Totalmente de acuerdo = 3 (15%)



#### 5. El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 3 (15%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 10 (50%)
- Bastante de acuerdo = 5 (25%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (10%)



#### 6. Dispongo de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto

1



**de trabajo**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 11 (55%)
- Bastante de acuerdo = 5 (25%)
- Totalmente de acuerdo = 3 (15%)



**7. En la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto**

- Nada de acuerdo = 15 (75%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (15%)
- Bastante de acuerdo = 1 (5%)
- Totalmente de acuerdo = 0 (0%)



**8. No aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo**

- Nada de acuerdo = 14 (70%)
- A veces en desacuerdo = 2 (10%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 4 (20%)
- Bastante de acuerdo = 0 (0%)
- Totalmente de acuerdo = 0 (0%)



**9. Los conocimientos sobre el Mindfulness (atención plena, parar, enfocar, atención a la tarea única, comunicación no violenta, compasión, etc.) han posibilitado una mejora o empoderamiento en tu vida profesional.**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 5 (25%)
- Bastante de acuerdo = 7 (35%)
- Totalmente de acuerdo = 7 (35%)



**10. Conociendo el funcionamiento del estrés y su poder para generar reacciones automáticas, así como la capacidad que hemos trabajado para parar y de llevar nuestra atención a la respiración, enfocando nuevamente la situación que nos estresa sin juicios y aceptando la realidad que nos rodea, he mejorado el funcionamiento diario en mi lugar de trabajo**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2 (10%)
- Bastante de acuerdo = 10 (50%)
- Totalmente de acuerdo = 7 (35%)





**11. Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral.**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (5%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 1 (5%)
- Bastante de acuerdo = 13 (65%)
- Totalmente de acuerdo = 5 (25%)



**12. Hemos trabajado el entendimiento y aceptación de las emociones, gestionando su influencia en la toma de decisiones (respuesta VS reacción) y en nuestras relaciones interpersonales y por ello he notado los beneficios de los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 4 (20%)
- Bastante de acuerdo = 9 (45%)
- Totalmente de acuerdo = 7 (35%)



**13. OBSERVACIONES (Añada cualquier comentario que considere oportuno respecto a la aplicabilidad de lo aprendido al puesto de trabajo)**

- Considero que debía repetirse este tipo de acción dado que enriquece de forma transversal en todos los ámbitos. La práctica de la atención plena hay que ejercitarla y debemos realizar más talleres para aprender y tener una guía en nuestra evolución.
- En mi día a día me ha permitido mejorar mi actitud y enfoque ante las dificultades diarias. El parar, respirar y enfocar son un mantra para cuando las cosas empiezan a salir mal.
- Decir que necesitaría mejorar el grado de atención y los aportes sobre el Mindfulness por lo que solicito se haga una segunda formación que permita profundizar más esta técnica.
- Muchas veces me encuentro con la dificultad de poder gestionar mi estrés porque es complicado canalizar las demandas y el volumen de actuaciones dada la complejidad que existe en el entorno laboral de los servicios sociales comunitarios. Pero en lo que respecta a mi puesto concreto y en la atención a los usuarios que atiendo personalmente creo que mi actitud y mi capacidad de escucha activa ha mejorado lo que me genera menos tensión a la hora de la toma de decisiones y de la comunicación en general con mis usuarios.
- Considero necesario una mayor concienciación de la necesidad de aplicar las técnicas de mindfulness en el puesto de trabajo por parte de los directivos, ya que aumenta el rendimiento y productividad. También considero fundamental profundizar con otro curso por parte de formación continua en otro nivel de formación.
- En mi trabajo no lo puedo aplicar pero a mí me ha ayudado mucho a relajarme para poder dormir
- Es muy beneficioso, para el autoconocimiento, poner en práctica la escucha activa con todos y todas, para mí es muy recomendable



## Informe de transferencia 20190802 - MINDFULNESS. ATENCIÓN CONSCIENTE

### 1. He aplicado la formación recibida

- Nada de acuerdo = 1 (7.69%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2 (15.38%)
- Bastante de acuerdo = 5 (38.46%)
- Totalmente de acuerdo = 5 (38.46%)



### 2. He mejorado el rendimiento en mi trabajo

- Nada de acuerdo = 1 (8.33%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (25%)
- Bastante de acuerdo = 5 (41.67%)
- Totalmente de acuerdo = 3 (25%)



### 3. He puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa)

- Nada de acuerdo = 1 (7.69%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (23.08%)
- Bastante de acuerdo = 6 (46.15%)
- Totalmente de acuerdo = 3 (23.08%)



### 4. Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 2 (15.38%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (23.08%)
- Bastante de acuerdo = 2 (15.38%)
- Totalmente de acuerdo = 6 (46.15%)



### 5. El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida

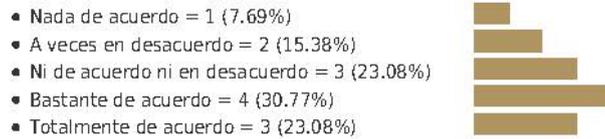
- Nada de acuerdo = 1 (7.69%)
- A veces en desacuerdo = 2 (15.38%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 4 (30.77%)
- Bastante de acuerdo = 2 (15.38%)
- Totalmente de acuerdo = 4 (30.77%)



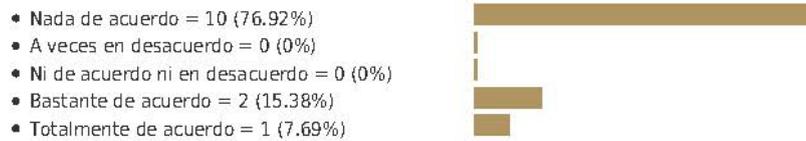
### 6. Dispongo de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto



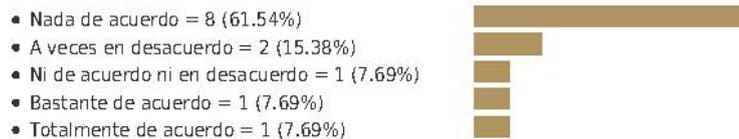
**de trabajo**



**7. En la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto**



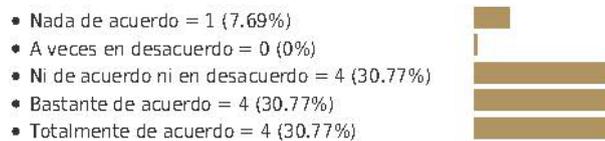
**8. No aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo**



**9. Los conocimientos sobre el Mindfulness (atención plena, parar, enfocar, atención a la tarea única, comunicación no violenta, compasión, etc.) han posibilitado una mejora o empoderamiento en tu vida profesional.**



**10. Conociendo el funcionamiento del estrés y su poder para generar reacciones automáticas, así como la capacidad que hemos trabajado para parar y de llevar nuestra atención a la respiración, enfocando nuevamente la situación que nos estresa sin juicios y aceptando la realidad que nos rodea, he mejorado el funcionamiento diario en mi lugar de trabajo**



**11. Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral.**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (7.69%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (23.08%)
- Bastante de acuerdo = 5 (38.46%)
- Totalmente de acuerdo = 4 (30.77%)

**12. Hemos trabajado el entendimiento y aceptación de las emociones, gestionando su influencia en la toma de decisiones (respuesta VS reacción) y en nuestras relaciones interpersonales y por ello he notado los beneficios de los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2 (16.67%)
- Bastante de acuerdo = 6 (50%)
- Totalmente de acuerdo = 4 (33.33%)

**13. OBSERVACIONES (Añada cualquier comentario que considere oportuno respecto a la aplicabilidad de lo aprendido al puesto de trabajo)**

- Este curso lo considero de vital importancia para todos los trabajadores, para el conjunto de la sociedad, niños ..... Para mi ha sido muy positivo realizarlo, he disminuido mi consumo de ansiolíticos y he mejorado ante respuesta a situación de estrés. Me atrevo a decir que debería ser de obligado cumplimiento y cada trimestre, para potenciar esta parte del ser humano, mejoraríamos nuestras relaciones personales y laborales, disminuye nuestros dolores de cabeza y musculares, y por consiguiente, conseguiríamos ser más felices y a ayudaríamos a los demás a que también lo sean.  
Hay que potenciar estos tipos de formaciones a toda la sociedad, por el bien común y fraternal.
- HA SIDO UN CURSO QUE NOS HA SERVIDO PARA TRABAJAR DE OTRA MANERA CON UNA HERRAMIENTA QUE LA TENEMOS TODOS Y SOLO HAY QUE PONERLA EN PRACTICA, PARA MI, A NIVEL PERSONAL HA SIDO FANTASTICO.
- ME GUSTARÍA QUE LA DURACIÓN FUERA MAYOR
- Lo que he aprendido me ayuda considerablemente en mi trabajo pues se requiere técnica y paciencia al trabajar con personas dependientes. Doy las gracias a la ponente que tuvimos, persona encantadora.



## Informe de transferencia 20190803 - MINDFULNESS. ATENCIÓN CONSCIENTE

### 1. He aplicado la formación recibida

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (20%)
- Bastante de acuerdo = 11 (73.33%)
- Totalmente de acuerdo = 1 (6.67%)



### 2. He mejorado el rendimiento en mi trabajo

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (6.67%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2 (13.33%)
- Bastante de acuerdo = 10 (66.67%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (13.33%)



### 3. He puesto en práctica alguna innovación (ha aumentado mi iniciativa)

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 5 (33.33%)
- Bastante de acuerdo = 8 (53.33%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (13.33%)



### 4. Ha mejorado mi grado de motivación en el trabajo

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 5 (33.33%)
- Bastante de acuerdo = 8 (53.33%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (13.33%)



### 5. El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 3 (20%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 6 (40%)
- Bastante de acuerdo = 3 (20%)
- Totalmente de acuerdo = 3 (20%)



### 6. Dispongo de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto



**de trabajo**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 1 (7.69%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 4 (30.77%)
- Bastante de acuerdo = 6 (46.15%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (15.38%)



**7. En la actualidad no aplico los conocimientos aprendidos porque no me encuentro trabajando o he cambiado de puesto**

- Nada de acuerdo = 13 (86.67%)
- A veces en desacuerdo = 1 (6.67%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 0 (0%)
- Bastante de acuerdo = 1 (6.67%)
- Totalmente de acuerdo = 0 (0%)



**8. No aplico lo aprendido porque no es competencia de mi puesto de trabajo**

- Nada de acuerdo = 12 (80%)
- A veces en desacuerdo = 2 (13.33%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 0 (0%)
- Bastante de acuerdo = 1 (6.67%)
- Totalmente de acuerdo = 0 (0%)



**9. Los conocimientos sobre el Mindfulness (atención plena, parar, enfocar, atención a la tarea única, comunicación no violenta, compasión, etc.) han posibilitado una mejora o empoderamiento en tu vida profesional.**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 1 (6.67%)
- Bastante de acuerdo = 9 (60%)
- Totalmente de acuerdo = 5 (33.33%)



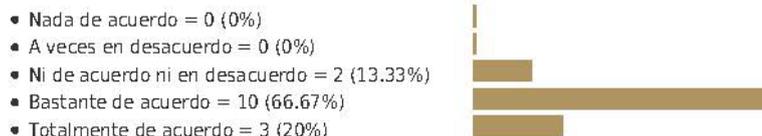
**10. Conociendo el funcionamiento del estrés y su poder para generar reacciones automáticas, así como la capacidad que hemos trabajado para parar y de llevar nuestra atención a la respiración, enfocando nuevamente la situación que nos estresa sin juicios y aceptando la realidad que nos rodea, he mejorado el funcionamiento diario en mi lugar de trabajo**

- Nada de acuerdo = 0 (0%)
- A veces en desacuerdo = 0 (0%)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3 (20%)
- Bastante de acuerdo = 10 (66.67%)
- Totalmente de acuerdo = 2 (13.33%)

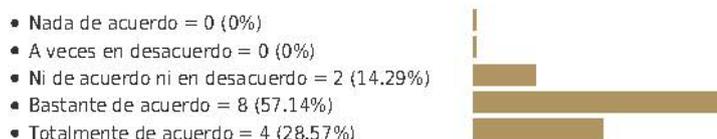




**11. Tras realizar el curso puedo hablar de un aumento del autoconocimiento, mejora de la atención, la capacidad de concentración, de la escucha activa, etc. en mi puesto laboral.**



**12. Hemos trabajado el entendimiento y aceptación de las emociones, gestionando su influencia en la toma de decisiones (respuesta VS reacción) y en nuestras relaciones interpersonales y por ello he notado los beneficios de los conocimientos adquiridos en mi entorno laboral**



**13. OBSERVACIONES (Añada cualquier comentario que considere oportuno respecto a la aplicabilidad de lo aprendido al puesto de trabajo)**

- El curso requiere una aplicación práctica constante de los ejercicios aprendidos. No es fácil para mí pero estoy en ello!!
- He aplicado lo aprendido al desempeño de las tareas y en la actitud a la hora de realizar la valoración y el trabajo con las personas y en la forma de abordar la resolución de los problemas en el trabajo y en la relación con las compañeras. Me ha ayudado a sentirme más segura y más tranquila. Por supuesto, ésto no lo ha logrado este curso únicamente, sino que este curso, forma parte de un proceso de formación profesional y personal más amplio.
- Mi trabajo ha mejorado y me centro más en la escucha activa cuando mis usuarios o compañeros de trabajo me hablan. Además en mi vida personal y familiar lo estoy aplicando. Gracias.
- Considero que sería necesario continuar ampliando mi formación en mindfulness.
- Si bien es cierto, que no siempre consigo parar y respirar, lo hago con mucha más frecuencia que antes y me encuentro más tranquila durante más tiempo. Así mismo empatizo más con aquellas personas que en principio parecen algo más conflictivas.
- Se trata de un proceso lento que hay que poner en práctica diariamente, pero se puede decir que en líneas generales ayuda este tipo de formaciones a pararse y reflexionar en pos de mejorar el rendimiento a todos los niveles (laboral, personal, familiar, social...). Eso sí, fácil no es, pero se recapacita e intenta poner en práctica.
- Lo aprendido en éste curso, además de ayudarme en mi puesto de trabajo, me ayuda a mi también cada día. Muchas gracias por facilitar mi asistencia. Gracias











# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 19 de julio de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan General de la Inspección General de Servicios para el año 2016. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 142, de 26 de julio de 2016, 11-17. <https://bit.ly/3yWI8dK>.
- ADECCO (2016). *Practicar el mindfulness aumenta un 20% nuestra productividad*. Adecco Blog. <https://www.adeccorientaempleo.com/mindfulness-aumentar-productividad/>.
- ADECCO (2018). *Mindfulness*. Adecco. <https://adecco.cl/mindfulness/>.
- ADECCO (2020). *Beneficios del mindfulness en el trabajo*. Adecco Group Institute. <https://www.adeccoinstitute.es/articulos/beneficios-del-mindfulness-en-el-lugar-de-trabajo/>.
- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J., & García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in Psychology*, 6:404. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00404>.
- Aguilera, F. C., & Marchant, L. (2014). Competencias (o habilidades) gerenciales: una herramienta indispensable para el desarrollo organizacional. En L. Marchant-Ramírez (Ed.), *Actualizaciones para el desarrollo organizacional. Primer seminario* (pp. 62-67). Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Viña del Mar. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2005/lmr/index.htm>
- Aguilera, P. (2017). El programa "Escuelas despiertas". En J. García-Campayo, M. Demarzo & M. Modrego-Alarcón (Coord.) *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (pp. 275-290). Alianza.



- Aikens, K. A., Astin, J., Pelletier, K. R., Levanovich, K., Baase, C. M., Park, Y. Y., & Bodnar, C. M. (2014). Mindfulness goes to work. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(7), 721-731.
- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/20331>
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Alonso-Maynar, M. A., & Germer, C. K. (2016). Autocompasión en Psicoterapia y el Programa Mindful Self Compassion: ¿Hacia las Terapias de Cuarta Generación? *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 169-185. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.111>
- Altman, D. (2019). 50 técnicas de Mindfulness para la ansiedad, la depresión, el estrés y el dolor. Editorial Sirio.
- Anālayo, B. (2019). The insight knowledge of fear and adverse effects of mindfulness practices. *Mindfulness*, 10, 2172-2185. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01198-4>
- Aranda Auserón, G., Elcuaz Viscarret, M. R., Fuertes Goñi, C., Güeto Rubio, V., & Pascual Pascual, P. (2018). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness y autocompasión para reducir el estrés y prevenir el burnout en profesionales sanitarios de atención primaria. *Atención primaria*, 50(3), 141-150. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.009>
- Arguís-Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador Monge, M. D. M. (2011). Programa Aulas Felices: la Psicología Positiva entra en las aulas. *Aragón educa: Revista del Museo Pedagógico de Aragón*, 3 (52-57). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3337>
- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. *Psychotherapy and psychosomatics*, 66(2), 97-106. <https://doi.org/10.1159/000289116>
- Bach, P. A., Gaudiano, B., Pankey, J., Herbert, J. D., & Hayes, S. C. (2006). Acceptance, Mindfulness, Values, and Psychosis: Applying Acceptance and Commitment Therapy (ACT) to the Chronically Mentally Ill. <https://doi.org/10.1016/B978-012088519-0/50006-X>
- Baena-Extremera, A., del Mar Ortiz-Camacho, M., Marfil Sánchez, A. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a



través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>

- Baer, R. A. (2011). Measuring mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 241-261. <http://dx.doi.org/10.1080/14639947.2011.564842>
- Baer, R. A., Samuel, D. B., & Lykins, E. L. B. (2011). Differential item functioning on the Five Facet Mindfulness Questionnaire is minimal in demographically matched meditators and nonmeditators. *Assessment*, 18(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1073191110392498>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Ball, E. F., Nur Shafina Muhammad Sharizan, E., Franklin, G., & Rogozińska, E. (2017). Does mindfulness meditation improve chronic pain? *A systematic review. Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, 29(6), 359-366. <https://doi.org/10.1097/GCO.0000000000000417>.
- Ballesteros-Herencia, C. A. (2018). El índice de engagement en redes sociales, una medición emergente en la Comunicación académica y organizacional. *Revista Razón y Palabra*, 22(3-102), 96-124. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1261>
- Barceló-Soler, A., Beltrán-Ruiz, M., Navarro-Gil, M., Monreal-Bartolomé, A., & García-Campayo, J. (2018). *Mindfulness aplicado a la atención primaria. FMC - Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 25(10), 564-573. <https://doi.org/10.1016/j.fmc.2018.03.004>
- Bardacke, N. (2012). *Mindful birthing. Training the mind, body, and heart for childbirth and beyond*. HarperOne.



- Barrett A., O'Connell P. J. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Ind. Labor Relat*, 54 647-662.  
<https://doi.org/10.1177/001979390105400307>
- Bellver-Pérez, S., & Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física (Importance of the relaxation techniques application in the physical education classroom). *Retos*, 44, 405-415.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88011>
- Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues. *Mindfulness*, 4, 191-202.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0110-9>
- Berry, L. M., May, J., Andrade, J., & Kavanagh, D. (2010). Emotional and behavioral reaction to intrusive thoughts. *Assessment*, 17(1), 126-137.  
<https://doi.org/10.1177/1073191109344694>
- Birnbaum, L., & Birnbaum, A. (2008). Mindful social work: From theory to practice. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 27(1-2), 87-104.  
<https://doi.org/10.1080/15426430802113913>
- Birtwell, K., Williams, K., Van Marwijk, H., Armitage, C. J., & Sheffield, D. (2019). An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness*, 10, 89-99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.  
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra-Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bisquerra-Alzina, R., & Hernández-Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.  
<http://hdl.handle.net/2445/120779>
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bizquerra-Alzina, R., & Rebolledo-Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.  
<https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/3>



- Blackburn, E., & Epel, E. (2017): *La solución de los telómeros. Aprende a vivir sano y feliz*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Böge, K., Schaeuffele, C., Jacobsen, P., Chadwick, P., Ergen, E., Hahne, I., Bergmann, N., Boettcher, J., Wingenfeld, K., Bajbouj, M., & Hahn, E. (2020). Validation of the German Version of the Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ). *Mindfulness* 11, 2219-2234 <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01447-x>
- Bohlmeijer, E., Ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five facet mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment*, 18(3), 308-320. <https://doi.org/10.1177/1073191111408231>.
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being present at school: implementing mindfulness in schools. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.0>
- Bowen, S., & Kurz, A. S. (2012). Between-session practice and therapeutic alliance as predictors of mindfulness after mindfulness-based relapse prevention. *Journal of clinical psychology*, 68(3), 236-245. <https://doi.org/10.1002/jclp.20855>.
- Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G.A. (2010). *Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviors: A Clinician's Guide*. Guilford Press. <https://doi.org/10.3109/10826084.2014.891845>
- Bowen, S., Chawla, N., & Witkiewitz, K. (2014a). Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors. In R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 141-157). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416031-6.00007-4>
- Bowen, S., Chawla, N., Collins, S. E., Witkiewitz, K., Hsu, S., Grow, J., Clidasefi, S. L., Garner, M., Douglass, A., Larimer, M. E., & Marlatt, A. (2009). Mindfulness-based relapse prevention for substance use disorders: A pilot efficacy trial. *Substance abuse*, 30(4), 295-305. <https://doi.org/10.1080/08897070903250084>
- Bowen, S., Witkiewitz, K., Clifasefi, S. L., Grow, J., Chawla, N., Hsu, S. H., Carroll, H. A., Harrop, E., Collins, S. E., Lustyk, M. K., & Larimer, M. E. (2014b). Relative efficacy of mindfulness-based relapse prevention, standard relapse prevention, and treatment as usual for substance use disorders: a randomized clinical trial. *JAMA psychiatry*, 71(5), 547-556. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.4546>



- Bowers, S. (2018). *Mindfulness in the workplace: Mindful self-regulation*. Organization, Information & Learning Sciences ETDS. Digital Repository. University of New Mexico. [https://digitalrepository.unm.edu/oils\\_etds/47](https://digitalrepository.unm.edu/oils_etds/47)
- Brach T. (2014). *Aceptación radical*. Editorial Océano.
- Brintz, C. E., Roth, I., Faurot, K., Rao, S., & Gaylord, S. A. (2020). Feasibility and acceptability of an abbreviated, four-week mindfulness program for chronic pain management. *Pain Medicine*, 21(11), 2799-2810.  
<https://doi.org/10.1093/pm/pnaa208>
- Briones, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales*. Trillas.
- Britton, W. B., Lindahl, J. R., Cooper, D. J., Canby, N. K., & Palitsky, R. (2021). Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs. *Clinical Psychological Science*, 9(6), 1185-1204.  
<https://doi.org/10.1177/2167702621996340>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph078>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Addressing fundamental questions about mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 272-281.  
<https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior modification*, 35(1), 31-53.  
<https://doi.org/10.1177/0145445510390930>
- Bruce, N., Manber, R., Shapiro, S., & Constantino, M. (2010). "Psychotherapist mindfulness and the psychotherapy process": Correction to Bruce et al. (2010). *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(2), 168.  
<https://doi.org/10.1037/a0019833>
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of



the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1(1), 11-34.

- Bulzacka, E., Lavault, S., Pelissolo, A., & Bagnis Isnard, C. (2018). Mindful neuropsychology: repenser la réhabilitation neuropsychologique à travers la pleine conscience. *L'Encephale*, 44(1), 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2017.03.006>
- Burke, C.A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Burton, A., Burgess, C., Dean, S., Koutsopoulou, G. Z., & Hugh-Jones, S. (2017). How effective are mindfulness-based interventions for reducing stress among healthcare professionals? A systematic review and meta-analysis. *Stress and Health*, 33(1), 3-13. <https://doi.org/10.1002/smi.2673>
- Bustamante, E., Bustamante, R., & Chacón, T. (2019). *Yoga y mindfulness corporativo. Estrategias y herramientas para organizaciones saludables*. Universidad Tecnológica del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/2432>
- Caballero-Domínguez, C. C., & Campo-Arias, A. (2020). Problemas de salud mental en la sociedad: un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary*, 17(3), 1-3. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>.
- Cairns, V., & Murray, C. (2015). How Do the Features of Mindfulness-Based Cognitive Therapy Contribute to Positive Therapeutic Change? A Meta-Synthesis of Qualitative Studies. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 43(3), 342-359. <https://doi.org/10.1017/S1352465813000945>
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Carmody, J., Baer, R. A., LB Lykins, E., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626. <https://doi.org/10.1002/jclp.20579>.
- Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C., & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical Psychology Review*, 74, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101785>



- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: A Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Caycho-Rodríguez, T., García Cadena, C. H., Reyes-Bossio, M., Cabrera-Orosco, I., Oblitas Guadalupe, L. A., & Arias Gallego, W. L. (2019). Evidencias psicométricas de una versión breve de la mindful awareness attention scale en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(3), 19-32. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v11.n3.24870>
- Cebolla, A., & Campos, D. (2016). Enseñar Mindfulness: Contextos de Instrucción y Pedagogía. *Revista De Psicoterapia*, 27(103), 103-118. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.107>
- Cebolla, A., Enrique, 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. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2816>
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118-126. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>
- Cernuda-Martínez, J. A., & Fernández-García, A. (2021). Efectividad del mindfulness en la reducción de la presión arterial: metaanálisis. *Revista ROL de enfermería*, 44(7-8), 24-32. <https://e-rol.es/efectividad-del-mindfulness-en-la-reduccion-de-la-presion-arterial-metaanalisis-2/>
- Contreras-Prados, S. (2022). Mindfulness: una alternativa para afrontar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Aula de Encuentro*, 24(1), 213-242. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.7039>
- Crane, A. D., Michenaud, S., & Weston, J. P. (2016). The effect of institutional ownership on payout policy: Evidence from index thresholds. *The Review of Financial Studies*, 29(6), 1377-1408. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhw012>



- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990-999.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J. M. G., Bartley, T., & Surawy, C. (2013). Development and validation of the mindfulness-based interventions-teaching assessment criteria (MBI: TAC). *Assessment*, 20(6), 681-688.  
<https://doi.org/10.1037/t28421-000>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Csíkszentmihályi, M. (1997). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Csíkszentmihályi, M. (2020). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Hachette UK.
- Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). Factor analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in a heterogeneous clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 683-694. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9429-y>
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 451-455. <https://doi.org/10.1348/014466508x314891>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Ensayos pedagógicos*, 13(1), 71-106. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.4>
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: Are they all the same? *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), 404-424.  
<https://doi.org/10.1002/jclp.20776>
- Chiesa, A., & Serretti A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-analysis. *The Journal of*



- Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.  
<https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239-1252.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291709991747>
  - Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
  - Damásio A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Ediciones Destino. Editorial Destino.
  - Davidson, R.J., & Kaszniak, A.W. (2015). Conceptual and Methodological Issues in Research on Mindfulness and Meditation. *American Psychologist*, 70(7), 581-592.  
<https://doi.org/10.1037/a0039512>
  - Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208.  
<https://doi.org/10.1037/a0022062>
  - Davis, K. M., Lau, M. A., & Cairns, D. R. (2009). Development and Preliminary Validation of a Trait Version of the Toronto Mindfulness Scale. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 185-197. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.3.185>
  - De la Cuesta, M. (2004). El porqué de la responsabilidad social corporativa. *Boletín ICE Económico*, 2813, 45-58.  
<http://www.revistasice.com/index.php/BICE/article/view/3598/3598>
  - De Rueda-Villén, B. (2019). Cuerpo y mindfulness. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 24(6), 51-56.  
<https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/761/641>
  - Demarzo, M., Montero-Marin, J., Puebla-Guedea, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P., Moreno-González, S., & Garcia-Campayo, J. (2017). Efficacy of 8- and 4-session mindfulness-based interventions in a non-clinical population: a controlled study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01343>
  - Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W., Olendzki, A., & Vago, D. R. (2015). Moving beyond mindfulness: defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 6(2), 356-372.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0269-8>



- Desrosiers, A., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mapping mindfulness facets onto dimensions of anxiety and depression. *Behavior therapy*, 44(3), 373-384. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.02.001>
- Díaz-Rojas, P. A., & Leyva-Sánchez, E. (2013). Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. *Educación Médica Superior*, 27(2), 269-286. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412013000200014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412013000200014)
- Didonna, F. (2009). Mindfulness and Obsessive-Compulsive Disorder: Developing a Way to Trust and Validate One's Internal Experience. In F. Didona (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness*, (pp. 189-219). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_12).
- Dieckhoff, M. (2007). Does it Work? The Effect of Continuing Training on Labour Market Outcomes: A Comparative Study of Germany, Denmark, and the United Kingdom. *European Sociological Review*, 23(3), 295-308, <https://doi.org/10.1093/esr/jcm002>
- Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166-171. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg019>
- Diputación de Sevilla (2018). *Manual de Formación Plan Agrupado de Formación Continua*. Diputación de Sevilla. <https://bit.ly/2X3w3Xh>
- Diputación de Sevilla (2018). *Memoria anual de Formación Diputación Provincial de Sevilla 2018*. Área del empleado público, Formación Continua Diputación de Sevilla.
- Diputación de Sevilla (2019). *Memoria anual de Formación Diputación Provincial de Sevilla 2019*. Área del empleado público, Formación Continua Diputación de Sevilla. <https://bit.ly/3yN93bT>
- Dobkin, P. L., Irving, J. A., & Amar, S. (2012). For whom may participation in a mindfulness-based stress reduction program be contraindicated? *Mindfulness*, 3, 44-50. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0079-9>
- Donald, J. N., Sahdra, B. K., Van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W., Marshall, S. L., & Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology*, 110(1), 101-125. <https://doi.org/10.1111/bjop.12338>
- Drucker, P. F., Hesselbein, F., & Kuhl, J. S. (2016). *Las 5 claves de Peter Drucker: El liderazgo que marca la diferencia*. Profit Editorial.



- Duncan L, Cohn M, Chao M, Cook J, Riccobono J, Bardacke N. (2014). Mind in Labor: Effects of Mind/Body Training on Childbirth Appraisals and Pain Medication Use During Labor. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20(5), A17 <https://doi.org/10.1089/acm.2014.5040.abstract>.
- Duncan, L. G., & Bardacke, N. (2010). Mindfulness-based childbirth and parenting education: promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 190-202. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9313-7>
- Dunn, B. D., Galton, H. C., Morgan, R., Evans, D., Oliver, C., Meyer, M., Cusack, R., Lawrence, A. D., & Dalgleish, T. (2010). Listening to your heart. How interoception shapes emotion experience and intuitive decision making. *Psychological science*, 21(12), 1835-1844. <https://doi.org/10.1177/0956797610389191>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Conley, K. M., Williamson, R. L., Henderson, T. G., & Mancini, V. S. (2019). Mindfulness-based training interventions for employees: A qualitative review of the literature. *Human Resource Management Review*, 29(2), 156-178. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.004>
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136-1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Errasti-Pérez, J., Al-Halabí Díaz, S., López-Navarro, E., & Pérez-Álvarez, M. (2022). Atención plena (mindfulness): por qué es posible que funcione y por qué es seguro que triunfe. *Behavioral Psychology. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 30(1), 235-248. <https://doi.org/10.51668/bp.8322112s>
- Escuriex, B. F., & Labbé, E. E. (2011). Health care providers' mindfulness and treatment outcomes: A critical review of the research literature. *Mindfulness*, 2, 242-253. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0068-z>
- European Commission (2021). EU strategic framework on health and safety at work 2021-2027. Occupational safety and health in a changing world of work. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *European Commission Brussels, 28/06/2021, COM (2021)323*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0323#PP1Contents>
- Eurostat Statistics Explained (2022). *Health in the European Union - facts and figures*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->



[explained/index.php?title=Health in the European Union %E2%80%93 facts and figures&action=statexp-seat&lang=es](#)

- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion, 10*(1), 25-33. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017151>
- Farb, N., Anderson, A., Ravindran, A., Hawley, L., Irving, J., Mancuso, E., Gulamani, T., Williams, G., Ferguson, A., & Segal, Z. V. (2018). Prevention of relapse/recurrence in major depressive disorder with either mindfulness-based cognitive therapy or cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 86*(2), 200-204. <https://doi.org/10.1037/ccp0000266>
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & 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*, 177-190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>
- Feldman, G., Westine, M., Edelman, A., Higgs, M., Renna, M., & Greeson, J. (2022). Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). In O.N. Medvedev, C. U. Krägeloh, R. J. Siegert, N. N. Singh (Eds), *Handbook of Assessment in Mindfulness Research* (pp. 1-24). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2\\_19-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2_19-1)
- Felver, J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness, 7*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0478-4>
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 23*, 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>
- Frankl, V. (2011). *Psicoterapia y existencialismo: escritos selectos sobre logoterapia*. Herder Editorial.
- Fredrickson, B. L., & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. En S. I. Donaldson, M. Csíkszentmihályi, & J. Nakamura (Eds.), *Series in applied psychology. Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (p. 35-47). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2011-09022-003>



- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet. Public health*, 3(2), 72-81.  
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Gálvez-Muñoz, L (2000). Género, empresa e historia. *Leviatán: Revista de hechos e ideas*. 81, 131-168.  
[https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000645796](https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000645796)
- Gálvez-Muñoz, L. (2020). ¿Es la feminización de la economía una garantía para la igualdad? *Temas para el debate*, (307-308), 38-40.
- García del Junco, J., Palacios Florencio, B., & Espasandín Bustelo, F. (2018). *Manual Práctico de responsabilidad social corporativa. Gestión, diagnóstico e impacto en la empresa*. Editorial Pirámide.  
<https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788436840063&li=1>
- García-Campayo, J. (2019). *Mindfulness. Nuevo manual práctico. El camino de la atención plena*. Editorial Siglantana.
- García-Campayo, J. (2020). *Cómo reducir el sufrimiento con Aceptación y mindfulness plena*. Editorial Siglantana.
- García-Campayo, J., & Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del Mindfulness?* Kairós.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Alarcón, M. M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.
- García-Rubio, C., & Jarillo, T. L. (2017). *El programa " Crecer respirando"*. In *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (pp. 259-273). Alianza.
- Garland, E. L., Gaylord, S. A., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive Reappraisal Mediates the Stress-Reductive Effects of Mindfulness: An Upward Spiral Process. *Mindfulness*, 2, 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0043-8>
- Garrote-Caparrós, E., Bellosta-Batalla, M., Moya-Albiol, L., & Cebolla, A. (2021). Effectiveness of mindfulness-based interventions on psychotherapy processes: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(3), 1-16.  
<https://doi.org/10.1002/cpp.2676>
- Gayner, B., Esplen, M. J., DeRoche, P., Wong, J., Bishop, S., Kavanagh, L., & Butler, K. (2012). A randomized controlled trial of mindfulness-based stress reduction to manage affective symptoms and improve quality of life in gay men living with HIV.



*Journal of behavioral medicine*, 35, 272-285. <https://doi.org/10.1007/s10865-011-9350-8>.

- Germer, C. E., & Siegel, R.D. (2005). *Mindfulness y psicoterapia*. Desclee de Brouwer.
- Germer, C. K. (2011). El poder del mindfulness: libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas. Paidós.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). En I. Itzhan (Ed.) *The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education* (357-367). Routledge.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. The Guilford Press.
- Giannoni, G. (2016). *Manual de Hatha-Yoga. Teoría y práctica para profesores, estudiantes y practicantes*. Editorial Tutor.
- Gilbert, F. J., Tucker, L., & Young, K. C. (2016). Digital breast tomosynthesis (DBT): a review of the evidence for use as a screening tool. *Clinical radiology*, 71(2), 141-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.crad.2015.11.008>
- Gilbert, P. (2015). *Terapia centrada en la compasión: características distintivas*. Desclee de Brouwer.
- Gilmartin, H., Goyal, A., Hamati, M. C., Mann, J., Saint, S., & Chopra, V. (2017). Brief mindfulness practices for healthcare providers-a systematic literature review. *The American journal of medicine*, 130(10), 1219-E1-17. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2017.05.041>
- Glomb, T.M., Duffy, M.K., Bono, J.E. and Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. En Joshi, A., Liao, H., & Martocchio, J.J. (Ed.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (vol. 30), (pp. 115-157). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005).
- Goilean, C., Gracia, F. J., Tomás, I., & Subirats, M. (2020). Mindfulness en el ámbito del trabajo y de las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 139-153. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2929>
- Goldberg, S. B., Riordan, K. M., Sun, S., & Davidson, R. J. (2022). The empirical status of mindfulness-based interventions: A systematic review of 44 meta-analyses of randomized controlled trials. *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 108-130. <https://doi.org/10.1177/1745691620968771>



- Goldstein, J., & Kornfield, J. (1987). *Seeking the heart of wisdom*. Shambhala Publications.
- Goldstein, J., & Kornfield, J. (2001). *Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation*. Shambhala Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional. Por qué es más que el coeficiente intelectual (25ª ed.)*. Vergara, Editor.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles)*. Conecta.
- González, L. L. (2009). El programa “TREVA” de relajación en la escuela. *Revista Perspectiva Escolar*, (336), 60-66. <https://www.rosasensat.org/revista/les-altres-educacions/>
- González-Ortiz de Zárate, A., Alonso-García, M. A., & Berrocal-Berrocal, F. (2017). *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo*. INAP.
- González-Ramos, A. M., & Fernández, F. (2004). Diseño de encuesta sobre las metodologías y la actividad científica de los equipos de investigación. *Metodología de Encuestas*, 6 (2), 133-145. <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/958>
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A., & Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42(1), 114-142. <https://doi.org/10.1177/0149206315617003>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Grau, G. (1995). Metodología para la validación de cuestionarios. *Medifam*, 5(6), 352-359.
- Greenberg, M. T. (2017). *The stress-proof brain. Master your emotional response to stress using mindfulness and neuroplasticity*. New Harbinger Publications. <https://bit.ly/3xYFvuA>



- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Greiser, C., & Martini J.P. (2018). *Unleashing the power of mindfulness in corporations*. Boston Consulting Group. <https://on.bcg.com/3SnYRRU>
- Gruner, D. T., & Csíkszentmihályi, M. (2017). Complexity: Towards a new measure of societal well-being. In N. J. L. Brown, T. Lomas, F. J. Eiroa-Orosa, *The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 377-391). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794>
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Gunaratana, H. (2002). *Mindfulness in plain English*. Wisdom.
- Gunasekara, A., & Zheng, C. S. M. (2018). Examining the effect of different facets of mindfulness on work engagement. *Employee Relations*, 41(1), 193-208. <https://doi.org/10.1108/ER-09-2017-0220>
- Gupta, S., & Verma, H. V. (2019), Mindfulness, mindful consumption, and life satisfaction: An experiment with higher education students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 456-474. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2018-0235>.
- Gutiérrez-Pozo, A. (2021). Pensamientos caminados para caminar: una contribución al concepto de meditación filosófica en Ortega y Gasset como síntesis de teoría y práctica. *Trans/Form/Ação*, 43, 0019-0040. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2020.v43esp.02.p19>
- Hadash, Y., Segev, N., Tanay, G., Goldstein, P., & Bernstein, A. (2016). The decoupling model of equanimity: theory, measurement, and test in a mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7, 1214-1226. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0564-2>
- Haddock, G., Foad, C., Windsor-Shellard, B., Dummel, S., & Adarves-Yorno, I. (2017). On the attitudinal consequences of being mindful: Links between mindfulness and attitudinal ambivalence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 439-452. <https://doi.org/10.1177/0146167216688204>



- Hafenbrack, A. C., Cameron, L. D., Spreitzer, G. M., Zhang, C., Noval, L. J., & Shaffakat, S. (2020). Helping people by being in the present: Mindfulness increases prosocial behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 159, 21-38. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.08.005>
- Hale, L., Strauss, C., & Taylor, B. L. (2013). The effectiveness and acceptability of mindfulness-based therapy for obsessive compulsive disorder: a review of the literature. *Mindfulness*, 4, 375-382. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0137-y>
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of mindfulness: A manual on meditation*. Beacon Press.
- Hanh, T. N. (1991). *El milagro del Mindfulness*. Rider Books.
- Hanh, T. N. (2004). *Touching the Earth: Intimate Conversations with the Buddha*. Parallax Press.
- Hanh, T. N. (2019). *Nada que hacer. Ningún lugar donde ir*. Planeta.
- Hanh, T. N. (2020). *Being peace*. Parallax Press.
- Hanley, A. W., Bernstein, A., Nakamura, Y., Hadash, Y., Rojas, J., Tennant, K. E., Jensen, R. L., & Garland, E. L. (2020). The Metacognitive Processes of Decentering Scale: Development and initial validation of trait and state versions. *Psychological Assessment*, 32(10), 956-971. <https://doi.org/10.1037/pas0000931>
- Harris, R. (2006). Embracing your demons: An overview of acceptance and commitment therapy. *Psychotherapy in Australia*, 12(4), 70-76. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.545561433272993>
- Hasenkamp, W., & Barsalou, L. W. (2012). Effects of meditation experience on functional connectivity of distributed brain networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 38:1-14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00038>.
- Hawkins, D. R. (2014). *Dejar ir. El camino a la liberación*. El Grano de Mostaza Ediciones.
- Hawley, L. L., Schwartz, D., Bieling, P. J., Irving, J., Corcoran, K., Farb, N. A., Anderson, A. K., & Segal, Z. V. (2014). Mindfulness Practice, Rumination and Clinical Outcome in Mindfulness-Based Treatment. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10608-013-9586-4>
- Hayes, S. A., Orsillo, S. M., & Roemer, L. (2010). Changes in proposed mechanisms of action during an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder.



*Behaviour research and therapy*, 48(3), 238-245.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.11.006>

- Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J., & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35(1), 35-54. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80003-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80003-0)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trabajos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347-372.
- Hervás, G., Cebolla, A., Soler, J. (2016), Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hilton, L. G., Marshall, N. J., Motala, A., Taylor, S. L., Miake-Lye, I. M., Baxi, S., Shanman, R. M., Solloway, M. R., Beroes, J. M., & Hempel, S. (2019). Mindfulness meditation for workplace wellness: An evidence map. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 63(2), 205-218. <https://doi.org/10.3233/WOR-192922>.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2021). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>.
- Hyland, P. K., Lee, R. A., & Mills, M. J. (2015). Mindfulness at work: A new approach to improving individual and organizational performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(4), 576-602. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.41>.
- Hyland, T. (2015). On the contemporary applications of mindfulness: Some implications for education. *Journal of philosophy of education*, 49(2), 170-186. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12135>



- Hyland, T. (2016). Mindful Nation UK - Report by the Mindfulness All-Party Parliamentary Group (MAPPG). *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 133-136. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1123926>.
- Instituto Andaluz de Administración Pública, (2018). *Guía para la práctica de Mindfulness en centros de la Junta de Andalucía*. Mindfulness. Servicio Público Saludable. Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3syr4tx>
- Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales (2019). *Proyecto Bienestar Laboral Sostenible*. Consejería de Empleo, Formación y Trabajo Autónomo. Junta de Andalucía.
- Irving, J. A., Dobkin, P. L., & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: A review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary therapies in clinical practice*, 15(2), 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2009.01.002>
- Ivanovski, B., & Malhi, G. S. (2007). The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation. *Acta neuropsychiatrica*, 19(2), 76-91. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2007.00175.x>
- Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and cognition*, 28, 64-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>
- Johnson, K. R., Park, S., & Chaudhuri, S. (2020). Mindfulness training in the workplace: exploring its scope and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 44(4-5), 341-354. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2019-0156>
- Kabat-Zinn J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3).
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivir con plenitud las crisis*. Editorial Kairós
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses, healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion.



- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.  
<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Sounds True.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Káiros.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *El poder sanador del mindfulness: Una nueva manera de ser. Libro III*. Editorial Káiros.
- Kaltwasser, V., Sauer, S., & Kohls, N. (2014). Mindfulness in German Schools (MISCHO): A specifically tailored training program: Concept, implementation and empirical results. In S. Schmidt & H. Walach (Eds.), *Meditation - Neuroscientific approaches and philosophical implications* (pp. 381-404). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01634-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01634-4_20).
- Karlin, D.S. (2018). Mindfulness in the workplace. *Strategic HR Review*, 17(2), 76-80.  
<https://doi.org/10.1108/SHR-11-2017-0077>
- Kay, A. A., & Skarlicki, D. P. (2020). Cultivating a conflict-positive workplace: How mindfulness facilitates constructive conflict management. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 159, 8-20.  
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.02.005>
- Khoury, B., Knäuper, B., Schlosser, M., Carrière, K., & Chiesa, A. (2017). Effectiveness of traditional meditation retreats: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 92, 16-25.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.11.006>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M. A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763-771.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 78(6), 519-528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>



- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klatt, M., Steinberg, B., & Duchemin, A. M. (2015). Mindfulness in Motion (MIM): an onsite mindfulness-based intervention (MBI) for chronically high stress work environments to increase resiliency and work engagement. *Journal of Visualized Experiments*, 101, e52359:1-11. <https://doi.org/10.3791/52359>
- 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>
- Kok, B. E., & Singer, T. (2017). Phenomenological fingerprints of four meditations: Differential state changes in affect, mind-wandering, meta-cognition, and interoception before and after daily practice across 9 months of training. *Mindfulness*, 8(1), 218-231. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0594-9>
- Krägeloh, C. U., Bergomi, C., Siegert, R. J., & Medvedev, O. N. (2018). Response shift after a mindfulness-based intervention: Measurement invariance testing of the Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences. *Mindfulness*, 9, 212-220. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0764-4>
- Kraiger, K., & Ford, J. K. (2021). The Science of Workplace Instruction: Learning and Development Applied to Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 45-72. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-060109>
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311-328. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.311>
- Langer, Á. I., Medeiros, S., Valdés-Sánchez, N., Brito, R., Steinebach, C., Cid-Parra, C., & Krause, M. (2020). A qualitative study of a mindfulness-based intervention in educational contexts in Chile: An approach based on adolescents' voices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6927. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186927>
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Mayol, R., Díaz, M., Lecaros, J., Krogh, E., & Gaspar, P. A. (2017). The effect of a mindfulness-based intervention in cognitive functions and psychological well-being applied as an early intervention in schizophrenia and high-



risk mental state in a Chilean sample: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 18(1), 223-232. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-1967-7>.

- Larrubia Ansón, Á. (2019). MBI (Mindfulness Based Intervention). Desarrollo profesional y salud laboral. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(S1), 4-27. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.S1.122>
- Latendresse, G. (2013). Mindful birthing. Training the mind, body and heart for childbirth and beyond. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 58(3), 351-361 <https://doi.org/10.1111/jmwh.12055>
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and Validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467. <https://doi.org/10.1002/jclp.20326>
- Lawrie, E. J., Tuckey, M. R., Dollard, M. F. (2018). Job design for mindful work: The boosting effect of psychosocial safety climate. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(4), 483-495. <https://doi.org/10.1037/ocp0000102>.
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McFarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19>
- Lehrhaupt, L., & Meibert, P. (2018). *MBSR Programa de reducción de estrés basado en mindfulness*. Kairos.
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N. G., & Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 238-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.012>
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales. Texto consolidado. *Boletín oficial del Estado*, 269, de 10 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-24292-consolidado.pdf>
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y., & Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185, 111241. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., & Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness questionnaire reliability and factor



- structure: a Swedish version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291-303.  
<https://doi.org/10.1080/16506073.2011.580367>
- Linares, L., Estévez, A., Soler, J., & Cebolla, A. (2016). El papel del mindfulness y el descentramiento en la sintomatología depresiva y ansiosa. *Clínica y Salud*, 27(2), 51-56. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.03.001>
  - Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of general psychiatry*, 48(12), 1060-1064.  
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.1991.01810360024003>
  - Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., Korslund, K. E., Tutek, D. A., Reynolds, S. K., & Lindenboim, N. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy vs therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63(7), 757-766. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.7.757>
  - 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.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02928>
  - Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2019). A systematic review and meta-analysis of the impact of mindfulness-based interventions on the well-being of healthcare professionals. *Mindfulness*, 10(7), 1193-1216. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1062-5>.
  - Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
  - López-González, L., Amutio Kareaga, A., Herrero-Fernández, D., & Bisquerra-Alzina, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 93-105. <http://hdl.handle.net/10201/120629>
  - López-Martínez, L. F. L. (2021). Eficacia de un programa Mindfulness (Mindfulness Based Stress Reduction) en psicoterapeutas: una propuesta 2.0. *Norte de Salud Mental*, 17(65), 11-24. [https://ome-aen.org/biblioteca/revista-norte/#dfliip-df\\_2246/1/](https://ome-aen.org/biblioteca/revista-norte/#dfliip-df_2246/1/)



- Luna-Bernal, A. C. A. (2021). Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 50-60. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.62>
- Lyddy, C. J., Good, D. J., Bolino, M. C., Thompson, P. S., & Stephens, J. P. (2021). The costs of mindfulness at work: The moderating role of mindfulness in surface acting, self-control depletion, and performance outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 106(12), 1921-1938. <https://doi.org/10.1037/apl0000863>
- Lykins, E. L. B., & Baer, R. A. (2009). Psychological Functioning in a Sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 226-241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1891/0889-8391.23.3.226>
- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at Work: Positive Affect, Hope, and Optimism Mediate the Relationship Between Dispositional Mindfulness, Work Engagement, and Well-Being. *Mindfulness*, 6, 1250-1262  
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0388-5>
- Malter, A., Baker, S. M., & Im, S. (2021). *The Human Side of Marketing in an Age of Digital Transformation*. American Marketing Association.
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. L. Soriano-Díaz & P. Cruz-Zúñiga, *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229. Aconcagua Libros.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/libro/563553.pdf>
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Anagrama.
- Martín-Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf>
- Martín-Asuero, A., Rodríguez Blanco, T., Pujol-Ribera, E., Berenguera, A., & Moix Queraltó, J. (2013). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness en profesionales de atención primaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(6), 521-528.  
<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.04.007>



- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. J., & Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial
- Masicampo, E. J., & Baumeister, R. F. (2007). Relating mindfulness and self-regulatory processes. *Psychological Inquiry*, 18(4), 255-258.  
<https://doi.org/10.1080/10478400701598363>
- Mason, O., & Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British Journal of Medical Psychology*, 74(2), 197-212. <https://doi.org/10.1348/000711201160911>
- Máñez-Guaderrama, A. I., & Noriega-Morales, S. A. (2015). Transferencia de conocimiento dentro de la empresa: Beneficios y riesgos individuales percibidos. *Frontera Norte*, 27 (54), 29-52.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v27n54/v27n54a2.pdf>
- McBee, L. (2008). *Mindfulness-based elder care: A CAM model for frail elders and their caregivers*. Springer Publishing Co.
- McGonigal, K. (2017). *Estrés: el lado bueno: Por qué el estrés es bueno para ti y cómo puedes volverte bueno para él (Estar bien)*. Editorial Océano.
- Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V., & Stewart, A. L. (2011). Body Awareness: a phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, ethics, and humanities in medicine*, 6(6), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6>
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 985-994.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>.
- Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within *Croatian context*. *Mindfulness*, 11, 2206-2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>.
- Mikolasek, M., Berg, J., Witt, C. M., & Barth, J. (2018). Effectiveness of Mindfulness- and Relaxation-Based eHealth Interventions for Patients with Medical Conditions: A Systematic Review and Synthesis. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12529-017-9679-7>
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the



treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200.

[https://doi.org/10.1016/0163-8343\(95\)00025-M](https://doi.org/10.1016/0163-8343(95)00025-M).

- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2021). *Criterio Técnico OE ITSS 104/2021. Sobre actuaciones de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social en Riesgos Psicosociales*. Dirección del organismo estatal de inspección de trabajo y seguridad social. Gobierno de España. <https://bit.ly/2Vlaf8K>.
- Molina-García, L. (2018). La educación emocional y el papel en la docencia. *Revista Educativa Hekademos*, 25, 16-23.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789668>
- Molina-García, L. (2020). Mindfulness en la formación continua de las organizaciones: validez de un programa IBM para personal de la empresa pública. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchis, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez & A. H. Martín-Padilla, *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos*, (pp. 4455-4461). Octaedro.
- Molina-García, L. (2022). Mindfulness: un procedimiento hacia el bienestar cognitivo, actitudinal y procedimental. Un concepto, un proceso psicológico y una práctica. *Revista Educativa Hekademos*, 32, 14-22.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8505910>
- Molina-García, L., & Bernal-Bravo, C., (2022). Aportaciones del mindfulness en la gestión emocional y el bienestar personal en los procesos formativos. En Vázquez, E., López, L., Pérez, E., Guijarro-Cordobés, O. (Coords.). *Formación en ecosistemas de aprendizaje*, (p. 89-106). Dykinson.
- Molina-García, L., Martín-Padilla, A. H., & López-Meneses, E., (2022). *Implementación del mindfulness: protocolos e intervenciones*. En Delgado Algarra, E., Morales-Cevallos, M<sup>a</sup>. B., Carmona-Serrano, N., & Vargas-Serrano, A. (Coords.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales y educativos*, (p. 53-63). Dykinson.
- Montero-Marin, J., Van Gordon, W., Shonin, E., Navarro-Gil, M., Gasión, V., López-del-Hoyo, Y., & Garcia-Campayo, J. (2020). Attachment-based compassion therapy for ameliorating fibromyalgia: mediating role of mindfulness and self-compassion. *Mindfulness*, 11, 816-828. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01302-8>
- Morales, P., Urosa, B., & Ángeles, B. B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. La Muralla



- Morgan, M. C., Cardaciotto, L., Moon, S., & Marks, D. (2020). Validation of the Philadelphia Mindfulness Scale on experienced meditators and nonmeditators. *Journal of Clinical Psychology*, 76(4), 725-748. <https://doi.org/10.1002/jclp.22907>
- Moscoso, M. S. (2010). El estrés crónico y la Terapia Cognitiva Centrada en Mindfulness: Una nueva dimensión en psiconeuroinmunología. *Persona*, (13), 11-29. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.262>.
- Moscoso, M. S. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(2), 101-121. <https://www.proquest.com/docview/2333621379>.
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
- Moscoso, M. S., & Lengacher, C. A. (2015). Mecanismos neurocognitivos de la terapia basada en mindfulness. *Liberabit*, 21(2), 221-233. <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/263>
- Mulligan, R. (2018). *Mindfulness matters: The Effects of Mindfulness on Organizational Citizenship Behavior* [CMC Senior Theses. 1992]. Claremont Graduate University. [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/1992](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1992)
- Navarro García, F. (2008). *Responsabilidad Social Corporativa. Teoría y Práctica*. ESIC Editorial.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K.D (2016). *Se amable contigo mismo: el arte de la compasión hacia uno mismo*. Editorial Paidós.
- Neff, K.D., & Germer, C.K. (2013), A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Newberg, A. (2018). *Neurotheology: How science can enlighten us about spirituality*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/newb17904>
- Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>



- Ng, T. K. S., Fam, J., Feng, L., Cheah, I. K. M., Tan, C. T. Y., Nur, F., Wee, S. T., Goh, L. G., Chow, W. L., Ho, R. C., Kua, E. H., Larbi, A., & Mahendran, R. (2020). Mindfulness improves inflammatory biomarker levels in older adults with mild cognitive impairment: a randomized controlled trial. *Translational psychiatry*, 10(21), 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0696-y>
- Ngo, L. V., Nguyen, N. P., Lee, J., & Andonopoulos, V. (2020). Mindfulness and job performance: Does creativity matter?. *Australasian Marketing Journal*, 28(3), 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.12.003>
- Nicholson, A., Kuper, H., & Hemingway, H. (2006). Depression as an aetiologic and prognostic factor in coronary heart disease: a meta-analysis of 6362 events among 146 538 participants in 54 observational studies. *European Heart Journal*, 27(23), 2763-2774. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehl338>
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). *The Concept of "Metaemotion": What is There to Learn From Research on Metacognition?* *Emotion Review*, 8(2), 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
- Okuda-Benavides, M.; Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Oliveira, A. L. (2021). Intervir positivamente no processo de envelhecimento: mindfulness, qualidade de vida e bem-estar. En C. C. Santos & M. Teixeira, *Intervenções e Mediações com Idosos*, (pp. 33-62). Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1788-6>
- OMS (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Orozco, A., García, G., Venebra, A., & Aguilera, U. (2021). Propiedades psicométricas de la versión en español del Kentucky Inventory of Mindfulness Skills en población general Mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 104-113. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.12>.
- Orzech, K. M., Shapiro, S. L., Brown, K. W., & McKay, M. (2009). Intensive mindfulness training-related changes in cognitive and emotional experience. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 212-222. <https://doi.org/10.1080/17439760902819394>



- Palmi i Guerrero, J., & Solé, S. (2016). Intervenciones basadas en Mindfulness (Atención Plena) en Psicología del Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 147-155. <https://ddd.uab.cat/record/145833>
- Panos, P. T., Jackson, J. W., Hasan, O., & Panos, A. (2014). Meta-Analysis and Systematic Review Assessing the Efficacy of Dialectical Behavior Therapy (DBT). *Research on Social Work Practice*, 24(2), 213-223. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731513503047>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hortigüela-Alcalá, D. H. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 1-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.7889>
- Patterson, F., & Holey, S. (2003). A new way to evaluate learning and training. *Knowledge Management Review*, 6, 20-23. <http://wpg.7dots.co.uk/assets/case-studies/Case-study-Evaluating-learning-and-training-at-Ford.pdf>
- Pattnaik, L. and Jena, L.K. (2021). Mindfulness, remote engagement and employee morale: conceptual analysis to address the “new normal”. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(4) 873-890. <https://doi.org/10.1108/IJOA-06-2020-2267>.
- Pérez-Verduzco, G., & Laca-Arocena, F. A. (2017). Traducción y validación de la versión abreviada del Freiburg Mindfulness Inventory (FMI-14). *Revista Evaluar*, 17(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17076>
- Perlman, D. M., Salomons, T. V., Davidson, R. J., and Lutz, A. (2010). Differential effects on pain intensity and unpleasantness of two meditation practices. *Emotion* 10(1), 65-71. <https://doi.org/10.1037/a0018440>
- Pinazo, D., & Vazquez, C. (2014). The effect of meditation based on self-observation on cognitive responses in conflictive social interaction. *Nordic Psychology*, 66(3), 202-215. <https://doi.org/10.1080/19012276.2014.935460>
- Pineda, E. B., de Alvarado, E. L., & de Canales, F. H. (1994.). Metodología de la investigación: manual para el desarrollo de personal de salud. Organización Panamericana de la Salud: Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3132>



- Pineda-Herrero, P., & Quesada-Pallarès, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889540>
- Pineda-Herrero, P., Cirasco Calí, A., & Quesada-Pallarés, C. (2014). ¿Cómo saber si la formación genera resultados? El modelo FET de evaluación de la transferencia. *Capital Humano*, 292, 74-80. [https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/11261/c427\\_el\\_modelo\\_fet.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/11261/c427_el_modelo_fet.pdf)
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., Ciraso Calí, A. (2020). *Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia - FET* [Informe]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/219711>
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. In K. R. Scherer & P. Ekman, *Approaches to emotion* (197-219). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315798806>
- Plutchik, R. (2003). Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2003-04005-000>
- Purser, R. E. (2018). Critical perspectives on corporate mindfulness. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 15(2), 105-108. <https://doi.org/10.1080/14766086.2018.1438038>
- Quesada, C., Pineda-Herrero, P., & Espona, B. (2011). Evaluating the efficiency of leadership training programmes in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2194-2198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.427>
- Quezada-Berumen, L. C., González-Ramírez, M. T., Cebolla, A., Soler, J., & García-Campayo, J. (2014). Conciencia corporal y mindfulness: Validación de la versión Española de la Escala de Conexión Corporal (SBC) [Body awareness and mindfulness: Validation of the Spanish version of the Scale of Body Connection]. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42(2), 57-67. <https://actaspsiquiatria.es/repositorio/16/88/ESP/16-88-ESP-57-67-551800.pdf>.
- Rafiq, M. (2015). Training evaluation in an organization using Kirkpatrick model: A case study of PIA. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 4(03), 152-162. <https://www.hilarispublisher.com/abstract/training-evaluation-in-an-organization-using-kirkpatrick-model-a-case-study-of-pia-42681.html>



- Ramírez-Garduño, A., Veytia, M., Guadarrama-Guadarrama, R., & Lira-Mandujano, J. (2020). Dispositional mindfulness, spirituality and religion, and their role as protective factors of substance use in Mexican adolescents. *Nova Scientia. Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*, 12(25), 1-23. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2460>
- Ramos, N., Recondo, O., Enriquez, H., Díaz, N. R., Pérez, O. R., & Anchondo, H. E. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Editorial Kairós.
- Rappay, L., & Bystrisky, A. (2009). Classical mindfulness. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 148-162. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04405.x>
- Reb J., Narayanan, J., & Ho, Z. W. (2015). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absentmindedness. *Mindfulness*, 6, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0236-4>
- Reid, D. (2011). Mindfulness and flow in occupational engagement: Presence in doing. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 50-56. <https://doi.org/10.2182/cjot.2011.78.1.7>
- Reinholdt-Dunne, M. L., Mogg, K., & Bradley, B. P. (2013). Attention control: Relationships between self-report and behavioural measures, and symptoms of anxiety and depression. *Cognition & emotion*, 27(3), 430-440. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.715081>
- Rizvi, S. L., Dimeff, L. A., Skutch, J., Carroll, D., & Linehan, M. M. (2011). A Pilot Study of the DBT Coach: An Interactive Mobile Phone Application for Individuals With Borderline Personality Disorder and Substance Use Disorder. *Behavior Therapy*, 42(4), 589-600. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.01.003>
- Rodríguez-Carvajal, R., García-Rubio, C., Paniagua, D., García-Diex, G., & de Rivas, S. (2016). Mindfulness Integrative Model (MIM): Cultivating positive states of mind towards oneself and the others through mindfulness and self-compassion. *Anales de Psicología*, 32(3), 749-760. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.261681>.
- Roemer, L., Orsillo, S. M., & Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76(6), 1083-1089. <https://doi.org/10.1037/a0012720>.



- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662). <https://www.coursehero.com/file/54061706/662pdf/>
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Rosenberg, M. (2016). *Comunicación No Violenta. Un lenguaje de vida*. 3ª edición renovada y ampliada. Editorial Acanto.
- Roy, G. (2022). Yoga for Attaining the State of Mindfulness. In S. Gupta (Eds.), *Handbook of Research on Clinical Applications of Meditation and Mindfulness-Based Interventions in Mental Health* (pp. 273-287). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8682-2.ch017>
- Ruskin, D. A., Gagnon, M. M., Kohut, S. A., Stinson, J. N., & Walker, K. S. (2017). A mindfulness program adapted for adolescents with chronic pain. *The Clinical journal of pain*, 33(11), 1019-1029. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000490>
- Ryan, R. M., Donald, J. N., & Bradshaw, E. L. (2021). Mindfulness and motivation: a process view using self-determination theory. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 300-306. <https://doi.org/10.1177/09637214211100951>
- Safran, J. D., Segal, Z. V., Hill, C., & Whiffen, V. (1990). Refining strategies for research on self-representations in emotional disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 143-160. <https://doi.org/10.1007/BF01176206>
- Sainz-Martínez, P. (2017). *Mindfulness en la empresa: el liderazgo mindful como transformación personal, empresarial y global*. Zenith.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sancho, M., De Gracia, M., Rodríguez, R. C., Mallorquí-Bagué, N., Sánchez-González, J., Trujols, J., Sánchez, I., Jiménez-Murcia, S., & Menchón, J. M. (2018). Mindfulness-



- Based Interventions for the Treatment of Substance and Behavioral Addictions: A Systematic Review. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 95.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00095>
- Sandoval C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. ARFO. <https://bit.ly/3zsG68k>
  - Santana, M. Q. (2016). *Evaluación del “Mindfulness”: aplicación del cuestionario “Mindfulness” de cinco facetas (FFMQ) en población española* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=128644>
  - Santorelli, S. (Ed.). (2014). *Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Standards of practice*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care & Society, University of Massachusetts Medical School. <https://doi.org/5206229292081917185&hl>
  - Sauer-Zavala, S. E., Walsh, E. C., Eisenlohr-Moul, T. A., & Lykins, E. L. (2013). Comparing Mindfulness-Based Intervention Strategies: Differential Effects of Sitting Meditation, Body Scan, and Mindful Yoga. *Mindfulness*, 4, 383-388.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0139-9>
  - Scorsolini-Comin, F., da Cunha, V. F., Miasso, A. I., & Pillon, S. C. (2021). Mindfulness y Salud Mental: diálogos entre la Enfermería y la Psicología Positiva. *Index de Enfermería*, 30(3), 229-233. <http://ciberindex.com/c/ie/e13153>
  - Schmidt, C., & Vinet, E. V. (2015). Atención Plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 33(2), 93-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082015000200004>.
  - Schooler, J. W. (2002). Re-representing consciousness: Dissociations between experience and meta-consciousness. *Trends in cognitive sciences*, 6(8), 339-344.  
[https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)01949-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)01949-6)
  - Schwartz, L., Slater, M. A., & Birchler, G. R. (1994). Interpersonal stress and pain behaviors in patients with chronic pain. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(4), 861-864. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.4.861>
  - Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561-573.  
<https://doi.org/10.1002/jclp.20543>



- Sebastián-Sánchez, B., Gil Roales-Nieto, J., Ferreira, N. B., Gil Luciano, B., & Sebastián Domingo, J. J. (2017). New psychological therapies for irritable bowel syndrome: mindfulness, acceptance and commitment therapy (ACT). *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 109(9), 648-657.  
<https://dx.doi.org/10.17235/reed.2017.4660/2016>
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(6), 1139-1171. <https://doi.org/10.1037/a0028168>
- Segal Z. V., Williams J. M. G., & Teasdale J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford.
- Segal, Z. V., Williams, J.M.G., & Teasdale, J. D. (2006). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la atención plena: Un nuevo abordaje para la prevención de recaídas*. Desclée De Brouwer.
- Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological bulletin*, 130(4), 601-630. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.601>
- Sessa (2014). *Meditación. Teoría y práctica*. Vedanta Advaíta Sessa.
- Sessa (2019). *Educación para una atención eficiente. La naturaleza de la atención*. Vedanta Advaíta Sessa.
- Shapiro, S. L., & Schwartz, G. E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 253-273). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50037-8>
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164.  
<https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.2.164>
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840-862.  
<https://doi.org/10.1002/jclp.20491>
- Shapiro, S., & Weisbaum, E. (2020). *History of mindfulness and psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.678>



- Shapiro, S., de Sousa, S., & Jazaieri, H. (2016). *Mindfulness, mental health, and positive psychology*. In I. Ivztan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 108-125). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315747217>
- Shapiro, S.L. (2020). *Buenos días, te quiero. Un programa de mindfulness y autocuidado para ganar calma, claridad y alegría*. Editorial Planeta.
- Shapiro, S.L., & Carlson. L.E. (2014). *Arte y ciencia de mindfulness*. Desclée de Brouwer.
- Sharma, M. K., Sharma, M. P., & Marimuthu, P. (2016). Mindfulness-based program for management of aggression among youth: A follow-up study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 38(3), 213-216. [10.4103/0253-7176.183087](https://doi.org/10.4103/0253-7176.183087)
- Sharma, P. K., & Kumra, R. (2022). Relationship between mindfulness, depression, anxiety and stress: Mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 186, 111363. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111363>
- Shonin, E., & Van Gordon, W. (2015). Managers' experiences of meditation awareness training. *Mindfulness*, 6, 899-909. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0334-y>
- Shonin, E., Van Gordon, W., Dunn, T. J., Singh, N. N., & Griffiths, M. D. (2014). Meditation awareness training (MAT) for work-related wellbeing and job performance: A randomised controlled trial. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12, 806-823. <https://doi.org/10.1007/s11469-014-9513-2>
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. W. W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2009). Mindful awareness, mindsight, and neural integration. *The Humanistic Psychologist*, 37(2), 137. <https://doi.org/10.1080/08873260902892220>
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from?* In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2)
- Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(66/67), 5-30. <https://doi.org/10.33898/rdp.v17i66/67.905>
- Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Sello Editorial.
- Simón, V. (2016). Editorial: Mindfulness y Psicoterapia 10 años después (2006-2016). *Revista de psicoterapia*, 27(103), 1-5. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.100>
- Simón, V. C. (2012). *Iniciación al Mindfulness*. Sello Editorial.



- Sloterdijk, P. (2017). *Estrés y libertad*. Ediciones Godot.
- Soler-Ribaudi, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual Segovia, J. C., Cebolla Marti, A., Soriano, J., & 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>
- Soriano, J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., del Mar Molero-Jurado, M., Gázquez, J. J., Tortosa, B. M., & González, A. (2020). Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y adolescentes: Metaanálisis. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud.*, 11(1), 42-53. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.034>.
- Soysa, C. K., & Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6, 217-226. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0247-1>
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2019). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. New Harbinger Publications.
- Stewart, T. M. (2004). Light on body image treatment: Acceptance through mindfulness. *Behavior Modification*, 28(6), 783-811. <https://doi.org/10.1177/0145445503259862>.
- Steyn T. (2013). Professional and organisational socialisation during leadership succession of a school principal: a narrative inquiry using visual ethnography. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-17. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n2a702>.
- Strauss, C., Cavanagh, K., Oliver, A., & Pettman, D. (2014). Mindfulness-based interventions for people diagnosed with a current episode of an anxiety or depressive disorder: a meta-analysis of randomised controlled trials. *PLoS one*, 9(4), e96110. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096110>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.
- Tanner, M. A., Travis, F., Gaylord-King, C., Haaga, D. A., Grosswald, S., & Schneider, R. H. (2009). The effects of the transcendental meditation program on mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 574-589. <https://doi.org/10.1002/jclp.20544>.



- Taylor, N., & Robina, P. (2016). The contribution of mindfulness to predicting burnout in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 89, 123-128.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.005>
- Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(2), 275-287.  
<https://doi.org/10.1037//0022-006x.70.2.275>
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour research and therapy*, 33(1), 25-39. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)e0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)e0011-7)
- Tejada-Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>
- Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Cebolla, A., Portella, M. J., Trujols, J., Soriano, V. P., & Soler, J. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la Philadelphia Mindfulness Scale. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(4), 157-165.  
<https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2014.04.001>
- The mindfulness initiative (2018). *Building the case for Mindfulness in the Workplace*. The Mindfulness Initiative.  
<https://www.themindfulnessinitiative.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=46ef10fd-4d64-41f9-91a6-163d52cd304c>
- Tomás-Folch, M., & Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>.
- Toniolo-Barrios, M., Brasil, A., & Pitt, L.F. (2020). Nine Prolific Years: An Analysis of Publications in Mindfulness. *Mindfulness* 11, 1077-1089.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01321-w>
- Top Employers Institute (2022). *A certification programme that enables organisations to assess and improve the workplace environment*. <https://www.top-employers.com/en/about-us/>



- Tuan, L. T. (2022). Employee mindfulness and proactive coping for technostress in the COVID-19 outbreak: The roles of regulatory foci, technostress, and job insecurity. *Computers in Human Behavior*, 129, 107148.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107148>
- Urbiola, I., Estévez, A., Iruarrizaga, I., & Jauregui, P. (2017). Dependencia emocional en jóvenes: relación con la sintomatología ansiosa y depresiva, autoestima y diferencias de género. *Ansiedad y estrés*, 23(1), 6-11.).  
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.003>.
- Vago, D. R., & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 296.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Valderrama, B. (2010). *Motivación inteligente, el impulso para lograr tus metas*. Prentice Hall.
- Vallejo Pareja, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827204>
- Van Dam, N. T., Bilgrami, Z. R., & Eisenlohr-Moul, T. (2018). *Development and Validation of the Balanced Inventory of Mindfulness-Related Skills (BIMS)*.  
<https://doi.org/10.31231/osf.io/8qdzg>.
- Van Dam, N. T., Earleywine, M., & Danoff-Burg, S. (2009). Differential item function across meditators and non-meditators on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 516-521.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.05.005>
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Danoff-Burg, S., & Earleywine, M. (2012). Mind your words: positive and negative items create method effects on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Assessment*, 19(2), 198-204.  
<https://doi.org/10.1177/1073191112438743>
- Van Gordon, W., Shonin, E., & Garcia-Campayo, J. (2017). Are there adverse effects associated with mindfulness? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(10), 977-979. <https://doi.org/10.1177/0004867417716309>.
- Van Gordon, W., Shonin, E., Sumich, A., Sundin, E. C., & Griffiths, M. D. (2014). Meditation Awareness Training (MAT) for Psychological Well-Being in a Sub-Clinical



- Sample of University Students: A Controlled Pilot Study. *Mindfulness*, 5(4), 381-391.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0191-5>
- Varaldi, G. (2022). Aulas despiertas la construcción de la autonomía a través del trabajo cooperativo. *Cadernos CEDES*, 42(117), 189-198.  
<https://doi.org/10.1590/CC251540>
  - Varela, F. J. (2009). *Dormir, soñar y morir. una exploración de la consciencia con el Dalai Lama*. Gaia Ediciones.
  - Vásquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42-51.  
<https://doi.org/10.20453/rnp.v79i1.2767>.
  - Veehof, M. M., Trompetter, H. R., Bohlmeijer, E. T., & Schreurs, K. M. G. (2016). Acceptance -and mindfulness- based interventions for the treatment of chronic pain: a meta-analytic review. *Cognitive behaviour therapy*, 45(1), 5-31.  
<https://doi.org/10.1080/16506073.2015.1098724>
  - Veringa, I. K., de Bruin, E. I., Bardacke, N., Duncan, L. G., van Steensel, F. J., Dirksen, C. D., & Bögels, S. M. (2016). "I've Changed My Mind", Mindfulness-Based Childbirth and Parenting (MBCP) for pregnant women with a high level of fear of childbirth and their partners: study protocol of the quasi-experimental controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16, 377, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1070-8>
  - Villalba, D. (2019). *Atención plena. Mindfulness basado en la tradición budista: Teoría y práctica (Sabiduría perenne)*. Editorial Kairós.
  - Villalba, M. J. A., Rubio, D. A., & Díaz, M. A. P. (2022). Meta-análisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.005>
  - Villemure, C., & Bushnell, C. M. (2020). Cognitive modulation of pain: how do attention and emotion influence pain processing? *Pain*, 95(3), 195-199.  
[https://doi.org/10.1016/S0304-3959\(02\)00007-6](https://doi.org/10.1016/S0304-3959(02)00007-6)
  - Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness--The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
  - Walach, H., Nord, E., Zier, C., Dietz-Waschkowski, B., Kersig, S., & Schüpbach, H. (2007). Mindfulness-based stress reduction as a method for personnel development:



A pilot evaluation. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 188-198.

<https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.188>

- Walters, D., Johnstone, R., Limborg, H. J., Bluff, E., & Gensby, U. (2021). *Securing compliance: some lessons for EU strategy on occupational health and safety*. Research Paper-Working Paper. European Trade Union Institute (ETUI).  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3873809>
- Watson, C., & Purdon, C. (2008). Attention training in the reduction and reappraisal of intrusive thoughts. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(1), 61-70.  
<https://doi.org/10.1017/S1352465807003773>
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.001>
- Wilkinson-Tough, M., Bocci, L., Thorne, K., & Herlihy, J. (2010). Is mindfulness-based therapy an effective intervention for obsessive-intrusive thoughts: a case series. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 17(3), 250-268. <https://doi.org/10.1002/cpp.665>
- Wilson, K. G. (2009). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. New Harbinger Publications.
- Williams, J. C., & Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An historical and conceptual review. *Imagination, Cognition, & Personality*, 30(1), 5-56. <https://doi.org/10.2190/IC.30.1.c>
- Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10(1), 1-7.  
<https://doi.org/10.1037/a0018360>
- Williams, K. A., Kolar, M. M., Reger, B. E., & Pearson, J. C. (2001). Evaluation of a Wellness-Based Mindfulness Stress Reduction Intervention: A Controlled Trial. *American Journal of Health Promotion*, 15 (6), 422-432.  
<https://doi.org/10.4278/0890-1171-15.6.422>
- Williams, M. J., Dalgleish, T., Karl, A., & Kuyken, W. (2014). Examining the factor structures of the five-facet mindfulness questionnaire and the self-compassion scale. *Psychological assessment*, 26(2), 407-418. <https://doi.org/10.1037/a0035566>
- Witkiewitz, K., & Bowen, S. (2010). Depression, craving, and substance use following a randomized trial of mindfulness-based relapse prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(3), 362-374. <https://doi.org/10.1037/a0019172>



- Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H., & Hsu, S. H. (2013). Mindfulness-based relapse prevention for substance craving. *Addictive behaviors*, 38(2), 1563-1571. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.04.001>.
- Wolever, R. Q., Bobinet, K. J., McCabe, K., Mackenzie, E. R., Fekete, E., Kusnick, C. A., & Baime, M. (2012). Effective and viable mind-body stress reduction in the workplace: A randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 246-248. <https://doi.org/10.1037/a0027278>.
- Woodyard, C. (2011). Exploring the therapeutic effects of yoga and its ability to increase quality of life. *International Journal of Yoga*, 4(2), 49-54. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.85485>.
- Xie, L. (2021). Flow in work teams: The role of emotional regulation, voice, and team mindfulness. *Current Psychology*, 41, 7867–7877. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01179-0>
- Yalçın, İ., Can, N., Mançe Çalışır, Ö., Yalçın, S., & Çolak, B. (2022). Latent profile analysis of COVID-19 fear, depression, anxiety, stress, mindfulness, and resilience. *Current Psychology*, 41, 459-469. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01667-x>
- Yang, X., & Jo, W. (2022). Roles of work-life balance and trait mindfulness between recovery experiences and employee subjective well-being: A moderated mediation model. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 52, 459-468. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2022.08.005>
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603:1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zivnuska, S., Kacmar, K. M., Ferguson, M., & Carlson, D. S. (2016). Mindfulness at work: Resource accumulation, well-being, and attitudes. *Career Development International*, 21(2), 106-124. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2015-0086>.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6, 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>.







