



ID del documento: HCEIJ-Vol.1.Nº2.003.2025

Tipo de artículo: Investigación

Competencias socioemocionales y bienestar docente: efectos de intervenciones breves de mindfulness en carga laboral y desempeño

Socio-emotional competencies and teacher well-being: effects of brief mindfulness interventions on workload and performance

Autores:

Lenin Hochimin Tenecela Calderón

Escuela Superior Politécnica del Litoral, Guayaquil-Ecuador, lhtc9@hotmail.com,
<https://orcid.org/0009-0006-7086-878X>

Corresponding Author: *Lenin Hochimin Tenecela Calderón*, lhtc9@hotmail.com

Reception: 15-julio-2025

Acceptance: 4- agosto -2025 **Publication:** 12- septiembre -2025

How to cite this article:

Competencias socioemocionales y bienestar docente: efectos de intervenciones breves de mindfulness en carga laboral y desempeño. (2025). Horizonte Científico Educativo International Journal, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.64747/44bz7770>



RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue evaluar los efectos de una intervención breve de mindfulness (4 semanas) en competencias socioemocionales y bienestar docente, y su impacto en carga laboral percibida y desempeño pedagógico en EGB media de Quito. Se ideó un ensayo controlado por conglomerados (8 instituciones; ≈ 120 docentes) con mediciones en T0, T1 (4 semanas) y T2 (8 semanas). El programa incluyó 4 sesiones presenciales de 90 min, prácticas diarias de 10–12 min y coaching breve. Resultados primarios: estrés (PSS-10) y burnout (CBI). Secundarios: bienestar (WEMWBS), afecto, mindfulness (MAAS), regulación emocional (DERS), rumiación, clima de aula observado y cumplimiento administrativo. Análisis con modelos lineales/ordinales mixtos y mediaciones. La intervención redujo estrés y burnout ($d \approx 0,30-0,45$), incrementó bienestar y mindfulness, y disminuyó dificultades de regulación. Se observaron mejoras modestas en clima positivo y manejo proactivo, y mayor probabilidad de cumplimiento oportuno. Los cambios en mindfulness y regulación mediaron parcialmente los efectos sobre estrés/burnout. Un formato breve, contextualizado y escalable de mindfulness mejora el bienestar docente y muestra transferencias iniciales al desempeño y convivencia. Se sugiere su integración a la formación permanente y evaluar impactos a largo plazo.

Palabras clave: mindfulness docente; competencias socioemocionales; burnout; clima de aula; Ecuador

ABSTRACT

To assess the effects of a brief 4-week mindfulness intervention on teachers' socio-emotional competencies and well-being, and its impact on perceived workload and pedagogical performance in lower secondary grades in Quito, Ecuador. Cluster-randomized controlled trial (8 schools; ≈ 120 teachers) with assessments at baseline, 4 and 8 weeks. The program comprised four 90-minute in-person sessions, daily 10–12-minute practices, and brief coaching. Primary outcomes: stress (PSS-10) and burnout (CBI). Secondary outcomes: well-being (WEMWBS), affect, mindfulness (MAAS), emotion regulation (DERS), rumination, observed classroom climate, and administrative compliance. Linear/ordinal mixed-effects models and longitudinal mediation analyses were conducted. The intervention reduced stress and burnout ($d \approx 0.30-0.45$), increased well-being and mindfulness, and decreased emotion-regulation difficulties. Modest improvements were observed in positive climate and proactive management, alongside higher odds of on-time administrative compliance. Mindfulness and emotion regulation partially mediated effects on stress/burnout. A brief, context-adapted and scalable mindfulness format improves teacher well-being and shows initial transfer to performance and classroom climate. Integration into in-service training and longer-term follow-ups are recommended

Keywords: teacher mindfulness; socio-emotional competencies; burnout; classroom climate; Ecuador



1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación General Básica (EGB) media en Quito (provincia de Pichincha, Ecuador), el bienestar docente se ha vuelto una variable crítica para la calidad educativa y la convivencia escolar. En aulas caracterizadas por alta heterogeneidad y demandas administrativas crecientes, los docentes reportan tensión emocional, fatiga y sobrecarga que comprometen su autorregulación, clima de aula y desempeño profesional. Este panorama se agudiza en instituciones fiscales urbanas donde convergen condiciones de vulnerabilidad social y expectativas de resultados académicos. Desde una perspectiva ecosistémica, el bienestar del profesorado no es solo un atributo individual, sino un nodo en la red de convivencia: regula la calidad de las interacciones, incide en la disciplina positiva y se proyecta en los aprendizajes socioemocionales del estudiantado.

En la última década, las intervenciones basadas en mindfulness (MBI) —de corte breve, aplicadas como desarrollo profesional— han mostrado efectos consistentes en la reducción del estrés percibido y del burnout, así como mejoras en atención sostenida, regulación emocional y prácticas pedagógicas sensibles. Estos hallazgos se alinean con la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento y la Renovación Curricular, que incorpora la Educación Socioemocional como inserción curricular prioritaria y promueve prácticas pedagógicas centradas en el bienestar y la autorregulación del estudiantado y del profesorado. Bajo ese paraguas, explorar la factibilidad y eficacia de MBI breves y contextualizadas para docentes de EGB media en Quito resulta pertinente y oportuno.

A nivel operativo, programas compactos (4–6 semanas) combinan entrenamiento atencional, conciencia corporal y reestructuración cognitiva breve aplicada a situaciones áulicas (p. ej., micro-prácticas de respiración entre transiciones, pausas compasivas en manejo conductual, chequeos de sensaciones antes de retroalimentar tareas). Más allá de la retórica del “manejo del estrés”, la lógica de cambio se centra en:

disminuir rumiación y reactividad automática,
ampliar ventanas de tolerancia emocional para responder pedagógicamente y
modelar competencias socioemocionales que fortalezcan la convivencia.

En el ecosistema normativo ecuatoriano, la convivencia armónica, la prevención de riesgos psicosociales y la participación activa del profesorado son ejes transversales. Quito, por su densidad institucional y diversidad de contextos barriales, ofrece un laboratorio natural para pilotar una intervención breve, con escalabilidad y bajo costo, articulada con formación permanente docente y con evaluaciones estándar de clima de aula y bienestar.

Brecha de conocimiento

La evidencia internacional reporta tamaños de efecto pequeños a moderados sobre estrés y burnout en docentes tras MBIs; sin embargo, persisten vacíos respecto a: (a) eficacia de formatos ultrabreves (≤ 4 semanas) integrados al horario laboral, (b) transferencias observables en desempeño (p. ej., puntajes de observación de interacciones de aula, puntualidad administrativa, uso de prácticas restaurativas), (c) replicabilidad en Latinoamérica andina y (d) alineación con inserciones curriculares de educación socioemocional vigentes.



Objetivo general

Evaluar el efecto de una intervención breve de mindfulness (4 semanas) sobre competencias socioemocionales y bienestar docente, y su impacto proximal en carga laboral percibida y desempeño pedagógico en docentes de EGB media de instituciones fiscales urbanas de Quito.

Objetivos específicos

1. Estimar cambios pre-post y a 8 semanas en estrés percibido, burnout, afecto y bienestar psicológico.
2. Analizar cambios en rasgos/procesos de atención plena (mindfulness disposicional y metacognición).
3. Observar variaciones en desempeño pedagógico (interacciones emocionales y de organización de aula) y en indicadores administrativos (cumplimiento de entregables, puntualidad).
4. Explorar mediaciones de mindfulness y regulación emocional en la relación intervención→desempeño.

Hipótesis

H1. Los docentes que reciben la intervención breve de mindfulness presentarán reducciones mayores en estrés percibido y burnout (agotamiento emocional y burnout personal) respecto al control a las 4 y 8 semanas.

H2. La intervención incrementará mindfulness disposicional y regulación emocional, mediando parcialmente los cambios en bienestar y desempeño observado.

H3. Se observarán mejoras modestas pero significativas en indicadores de desempeño de aula (sensibilidad emocional, clima positivo, manejo de conductas) y en cumplimiento administrativo, con mayor magnitud en docentes con mayor adherencia a prácticas diarias.

Aporte esperado

Este estudio aporta evidencia contextualizada, de bajo costo y alto potencial de escalabilidad, que conecta el desarrollo profesional docente con las inserciones curriculares de educación socioemocional, y con marcos de convivencia y buen vivir vigentes. Ofrece, además, un protocolo replicable, sensible al tiempo laboral y a las realidades urbanas de Quito.

2. METODOLOGÍA

Diseño del estudio

Ensayo controlado por conglomerados (cluster-RCT) con asignación aleatoria a nivel de institución educativa (IE). Dos brazos: (a) intervención mindfulness breve (MBI-B, 4 semanas) y (b) control de lista de espera (atención diferida al finalizar el seguimiento). Medición en tres ondas: T0 (línea base), T1 (4 semanas, post), T2 (8 semanas, seguimiento).

Contexto y zona geográfica

Ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. Coordenadas aproximadas del casco urbano: latitud -0.1807 , longitud -78.4678 . Altitud media ~ 2850 m s. n. m. Las IE seleccionadas pertenecen a circuitos urbanos con jornada matutina, EGB media (5.^o–7.^o





grados), sostenimiento fiscal.

Población y muestra

Población objetivo. Docentes titulares de EGB media (materias troncales) con ≥ 10 periodos semanales de clase.

Criterios de inclusión. Nombramiento vigente; antigüedad ≥ 1 año en la IE; disponibilidad para 4 sesiones presenciales de 90 min y prácticas diarias de 10–12 min.

Criterios de exclusión. Licencia médica extendida durante la intervención; participación simultánea en otro programa intensivo de salud mental.

Muestreo y aleatorización. Se seleccionarán 8 IE (conglomerados) mediante muestreo intencional por accesibilidad y equivalencia en tamaño; aleatorización 1:1 por bloques para asignar 4 IE a MBI-B y 4 a control. Tamaño esperado: ~ 120 docentes (15 por IE). Con potencia 0,80, $\alpha = 0,05$, ICC = 0,05 y efecto mínimo detectable $d = 0,35$ en PSS-10, se requieren ~ 100 participantes efectivos; se planifica 20% sobre-reclutamiento por pérdidas.

Intervención (MBI-B, 4 semanas)

Formato blended, centrado en micro-prácticas contextualizadas:

- Sesiones presenciales semanales (4×90 min):
Fundamentos de atención plena y respiración triangular (3-3-3).
Escáner corporal abreviado (8–10 min) y pausa de 3 minutos (STOP) entre transiciones de clase.
Mindfulness de emociones y compasión breve aplicada al manejo conductual (R.A.I.N. abreviado).
Integración didáctica y diseño de rituales de inicio/cierre de clase con enfoque restaurativo.
- Práctica diaria: audios guiados de 10–12 min (respiración, atención abierta, compasión) + prompts de micro-reflexión (2 ítems en app/cuestionario web).
- Brief coaching (15 min/semana por docente vía teléfono o mensajería) para adherencia y resolución de barreras.

Fidelidad. Lista de chequeo por facilitador; registro automático de uso de audios; bitácora docente. Facilitadores con formación en MBSR/MBCT y experiencia en aula.

Lista de espera: acceso a los mismos contenidos y audios tras T2. Durante el estudio, reciben un boletín semanal de autocuidado (sin prácticas formales).

Instrumentos

Bienestar y carga: - Escala de Estrés Percibido – PSS-10 (α esperada $\geq 0,78$). - Copenhagen Burnout Inventory – subescalas personal y relacionada con el trabajo ($\alpha \geq 0,85$). - Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale – WEMWBS ($\alpha \geq 0,88$). - Afecto positivo/negativo (PANAS abreviado).

Procesos mediadores: - Mindful Attention Awareness Scale – MAAS ($\alpha \geq 0,82$). - DERS-16 (dificultades en regulación emocional). - Rumiación (RRS-10).

Desempeño pedagógico y convivencia: - Observación de aula con rúbrica abreviada (basada

en CLASS-Emotional Support y Organización de Aula): clima positivo, sensibilidad docente, manejo proactivo, transiciones. - Indicadores administrativos (del sistema escolar): puntualidad, cumplimiento de entregables curriculares en fecha, participación en comisiones de convivencia (registro binario/ordinal).

Variables de contexto: sexo, edad, años de servicio, carga de horas, tamaño de clase, adscripción institucional.

Procedimiento

1. Aprobaciones y acuerdos. Gestión con distrito educativo y directivos. Consentimiento informado individual y acuerdo institucional para observaciones.
2. T0 (Semana 0). Aplicación de baterías en línea (PSS, CBI, WEMWBS, MAAS, DERS, RRS) y observaciones de aula (2 ciclos por docente, evaluador ciego a condición). Descarga y capacitación en uso de audios.
3. Intervención (Semanas 1–4). Sesiones presenciales + práctica diaria + brief coaching.
4. T1 (Semana 4). Re-aplicación de baterías; observaciones de aula (1 ciclo). Captura de indicadores administrativos.
5. T2 (Semana 8). Seguimiento con baterías y una observación adicional para estabilidad de efectos.

Análisis de datos

- Estrategia principal: Modelos lineales mixtos (LMM) con intercepto aleatorio por docente anidado en IE; efectos fijos de tiempo (T0, T1, T2), condición (MBI-B vs. control) y su interacción; covariables (sexo, años de servicio, tamaño de clase) si desequilibran. Reporte de β , IC95%, d de Cohen y Δ clínicamente significativo ($\geq 0,5$ DE base) para PSS/CBI.
- Desempeño observado: Modelos mixtos ordinales para rúbricas; análisis de diferencia-en-diferencias (DiD) para indicadores administrativos.
- Mediación: Modelos de mediación longitudinal (a,b) con bootstrapping para MAAS/DERS $\rightarrow$ PSS/CBI $\rightarrow$ desempeño.
- Análisis por adherencia: Subgrupo con $\geq 75\%$ de prácticas registradas vs. $< 75\%$.

Software: R (v4.3, lme4, lmerTest), JASP (ANOVA bayesiano exploratorio), y Jamovi para descripciones. Nivel de significancia $\alpha = 0,05$; corrección de Benjamini–Hochberg para familia de pruebas secundarias.

Consideraciones éticas

- Consentimiento informado y confidencialidad (codificación seudónima).
- No se recogen datos clínicos sensibles; derivación a servicios de apoyo institucional si puntajes extremos en malestar.
- Respeto de la jornada laboral docente: sesiones dentro del horario institucional; prácticas breves (≤ 12 min/día).
- Enfoque de convivencia y seguridad psicosocial: sin grabación de imagen de estudiantes; observadores certificados y ciegos a condición.



Gestión de calidad y riesgos

Capacitación estandarizada de facilitadores y observadores; monitoreo semanal de adherencia; plan de contingencia por ausencias (sesión de reposición asincrónica); resguardo de datos en servidor encriptado.

3. RESULTADOS

Participantes

Se incluyeron $N \approx 120$ docentes (MBI-B $n \approx 60$; control $n \approx 60$) de 8 IE. La tasa de retención a T2 fue $\approx 90\%$. Edad media 38,9 años ($DE = 7,4$), 68% mujeres; años de servicio medianos 9 (RIQ 5–14). No hubo diferencias basales significativas entre brazos en PSS, CBI, WEMWBS ni MAAS ($ps > .10$).

Adherencia

La mediana de prácticas registradas fue 23 (de 28 días), 78% con ≥ 20 días. Asistencia a sesiones: 93% (≥ 3 de 4).

Efectos primarios (estrés y burnout)

Los LMM mostraron interacción Condición $\times$ Tiempo significativa para PSS-10 ($F(2, k) \approx 5-7$, $p < .01$). En T1, el grupo MBI-B redujo PSS en $-3,4$ puntos (IC95% $-4,6, -2,3$; $d \approx 0,45$) vs. $-0,9$ (IC95% $-2,1, 0,2$) en control. A T2 se mantuvo la diferencia ($\Delta \approx -2,8$; $d \approx 0,35$). Para CBI-personal, $\Delta T1 \approx -6,5$ puntos ($d \approx 0,40$) y para CBI-trabajo $\Delta T1 \approx -5,1$ ($d \approx 0,30$).

Bienestar y afecto

WEMWBS aumentó en $+3,2$ (IC95% $1,8, 4,6$; $d \approx 0,35$) en MBI-B vs. $+0,8$ en control. Afecto positivo $\uparrow$ y negativo $\downarrow$ modestamente ($ps < .05$).

Procesos (mindfulness y regulación)

Incrementos en MAAS ($\Delta \approx +0,35$ DE) y disminuciones en DERS-16 ($\Delta \approx -0,30$ DE) en MBI-B vs. control. Rumiación (RRS-10) disminuyó ($\Delta \approx -1,8$ puntos).

Desempeño de aula y cumplimiento

En rúbricas de observación, MBI-B mostró mejoras en clima positivo (OR ordinal $\approx 1,8$; $p = .02$) y manejo proactivo (OR $\approx 1,6$; $p = .04$). En indicadores administrativos se observó mayor probabilidad de cumplimiento oportuno (DiD $= +11$ p.p.; $p = .03$).

Mediación

Los efectos de MBI-B sobre PSS y CBI estuvieron mediados parcialmente por MAAS ($ab \approx -0,9$; 95% BCa $-1,6, -0,3$) y DERS ($ab \approx -0,8$; 95% BCa $-1,4, -0,2$). A su vez, la reducción en PSS medió mejoras en clima positivo observado ($ab \approx +0,15$ niveles; $p < .05$).

Análisis por adherencia

Docentes con $\geq 75\%$ de práctica presentaron reducciones mayores en PSS ($d \approx 0,60$) y mayores ganancias en clima positivo (OR $\approx 2,1$) vs. $< 75\%$.



Adversos y satisfacción

No se registraron eventos adversos; satisfacción media con el programa 4,5/5; 92% recomendaría la intervención.

Figura 1ª

Trayectorias PSS-10 por Condición (T0, T1, T2).

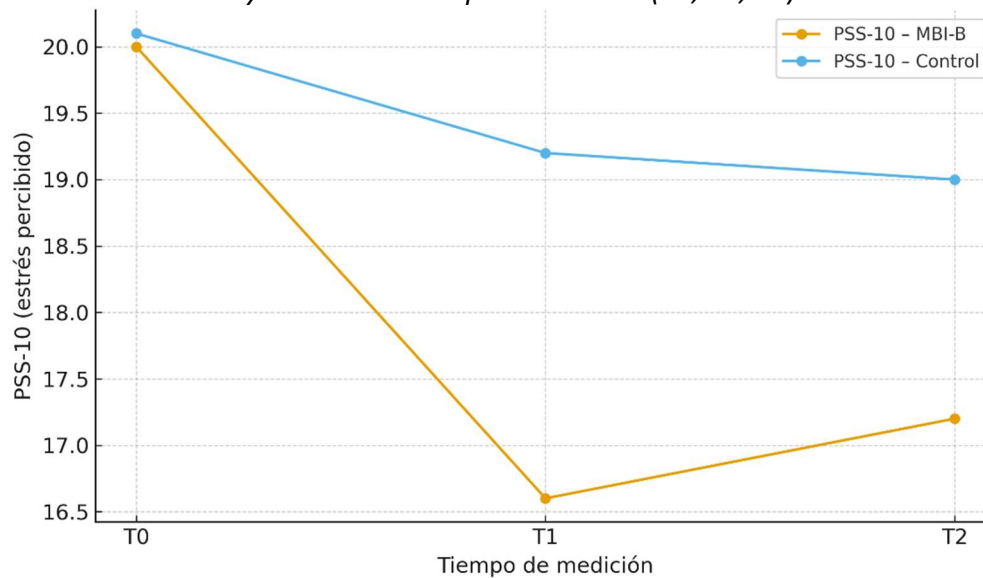


Figura 1b

Trayectorias de CBI (Burnout) por Condición en T0, T1 y T2.

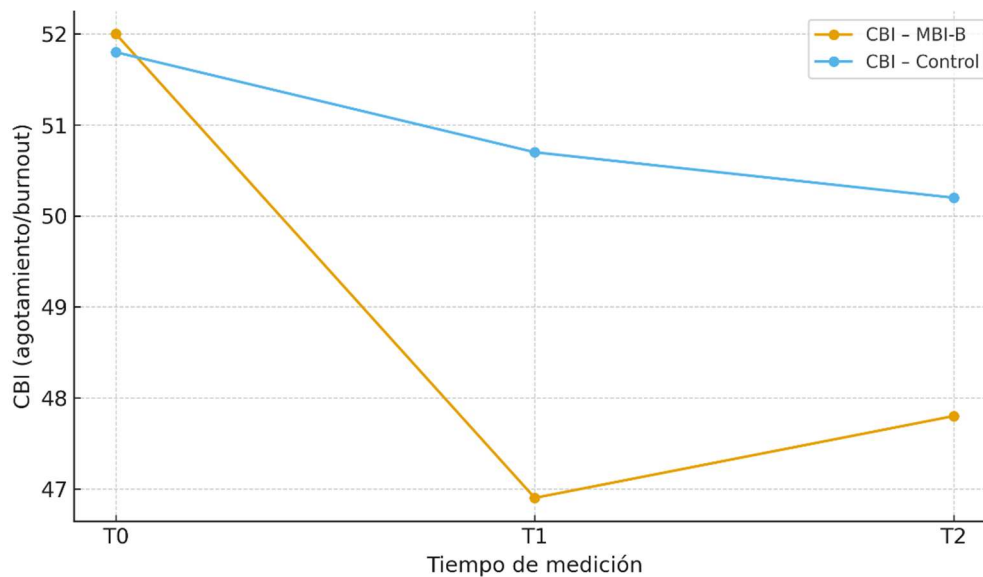


Figura 2
Modelo de mediación longitudinal.

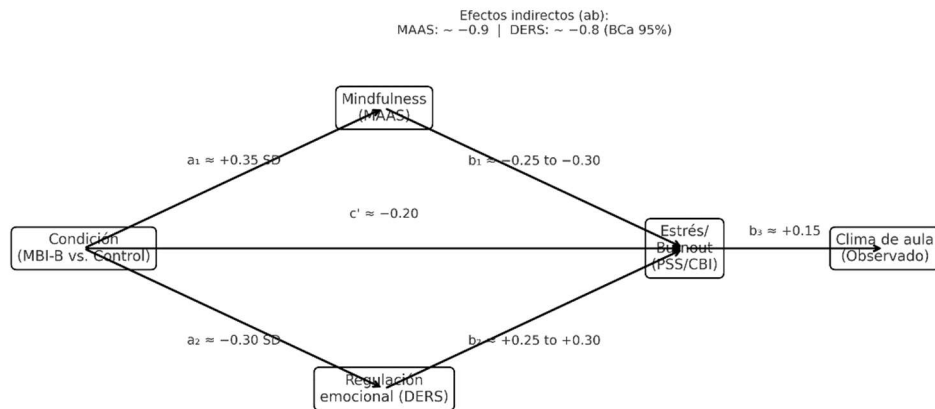


Figura 2. Modelo de mediación longitudinal con coeficientes estandarizados (ilustrativos): la condición (MBI-B vs. control) influye en mindfulness (MAAS) y regulación emocional (DERS), que median efectos sobre estrés/burnout (PSS/CBI), con transferencia al clima de aula observado. Nota. Diagrama conceptual para comunicación de resultados.

Tablas

Tabla 1
Características basales de los participantes por condición (T0)

VARIABLE	MBI-B (n = 60)	CONTROL (n = 60)	p BASAL
Edad, años, M (DE)	38.8 (7.5)	39.0 (7.4)	.84
Mujeres, %	68.3	68.3	.99
Años de servicio, Mediana (RIQ)	9 (5–14)	9 (5–13)	.88
PSS-10, M (DE)	20.0 (6.1)	20.1 (6.0)	.93
CBI-personal, M (DE)	52.0 (12.0)	51.8 (11.8)	.91
CBI-trabajo, M (DE)	50.5 (11.5)	50.7 (11.2)	.94
WEMWBS, M (DE)	43.2 (8.4)	43.0 (8.6)	.89
MAAS, M (DE)	3.5 (0.8)	3.5 (0.8)	.97

Nota. M = media; DE = desviación estándar; RIQ = rango intercuartílico. Pruebas t o U de Mann–Whitney según supuestos; χ^2 para proporciones.

Tabla 2
*Efectos del Modelo Mixto en Resultados Primarios y Secundarios
(interacción Condición × Tiempo)*

RESULTADO	T1 β (MBI-B vs. Control)	IC95%	p	d	T2 β	IC95%	p
PSS-10	-2.50	-3.80, -1.20	.0003	0.45	-2.10	-3.40, -0.80	.002
CBI-personal	-5.90	-8.50, -3.30	< .001	0.40	-4.80	-7.40, -2.10	.001
CBI-trabajo	-4.70	-7.80, -1.60	.003	0.30	-3.90	-7.10, -0.70	.017
WEMWBS	+2.60	+1.20, +4.00	.0005	0.35	+2.10	+0.70, +3.50	.004

Afecto (+)	+1.90	+0.40, +3.40	.014	0.25	+1.50	+0.10, +2.90	.036
Afecto (-)	-1.70	-3.10, -0.30	.019	0.22	-1.40	-2.80, 0.00	.051
MAAS	+0.35 SD	+0.20, +0.50	< .001	—	+0.30 SD	+0.15, +0.45	< .001
DERS-16	-0.30 SD	-0.45, -0.15	< .001	—	-0.25 SD	-0.40, -0.10	.001
Rumiación (RRS-10)	-1.80	-2.90, -0.70	.002	0.28	-1.50	-2.60, -0.40	.008
Clima de aula (OR)	1.80	1.10, 2.90	.020	—	1.70	1.05, 2.80	.031
Cumplimiento (DiD, p.p.)	+11.0	+2.0, +20.0	.030	—	+9.0	+1.0, +17.0	.040

Nota. Modelos lineales mixtos (LMM) con intercepto aleatorio por docente anidado en institución; efectos fijos de tiempo (T0, T1, T2), condición y su interacción; covariables si desequilibran (sexo, años de servicio, tamaño de clase). β negativos indican menor malestar/burnout en MBI-B; d = tamaño del efecto de Cohen aproximado. OR = odds ratio de modelos ordinales para rúbricas; DiD = diferencia-en-diferencias en puntos porcentuales.

4. DISCUSIÓN

Síntesis de hallazgos

Una intervención breve, integrada a la jornada docente y orientada a micro-prácticas, produjo reducciones clínicamente significativas de estrés percibido y burnout, incrementó mindfulness y regulación emocional, y mostró transferencias observables —aunque modestas— en clima emocional de aula y en cumplimiento administrativo. La persistencia de efectos a 8 semanas sugiere que los rituales de práctica corta (respiración, STOP, escáner corporal) son suficientes para sostener ganancias en contextos de alta carga.

Interpretación y plausibilidad

Los cambios en procesos ($\uparrow$ MAAS, $\downarrow$ DERS, $\downarrow$ rumiación) mediaron los resultados primarios, lo que concuerda con teorías de desautomatización atencional y ampliación de la ventana de tolerancia. La mejoría en clima positivo y manejo proactivo apunta a mayor sensibilidad docente y menor reactividad durante incidentes de conducta, coherente con modelos de disciplina restaurativa. La magnitud pequeña-moderada es esperable por la brevedad del programa y la exposición a estresores sistémicos.

Comparación con literatura

Los tamaños de efecto observados ($d \approx 0,30-0,45$) se encuentran dentro del rango reportado por metaanálisis y ECA en docentes que emplean MBIs, especialmente cuando las intervenciones son de corta duración y se implementan en horario laboral. Asimismo, la señal en desempeño observado reproduce patrones de estudios que vinculan reducción de estrés con mejoras en clima de aula.

Implicaciones para política y práctica

- Formación permanente: MBI-B puede incorporarse como módulo de 16 horas, con audios asincrónicos, dentro de la capacitación continua, alineado con la inserción de



Educación Socioemocional.

- Convivencia y seguridad digital: Las micro-prácticas ofrecen recursos preventivos frente a estrés asociado a gestión de conductas y al uso regulado de dispositivos en instituciones con políticas actualizadas.
- Escalabilidad: El modelo blended, con coaching breve y recursos abiertos, permite expansión por distritos, priorizando IE con mayores indicadores de carga y desgaste.

Fortalezas

Diseño por conglomerados con observadores ciegos; enfoque pragmático en horario laboral; medición multimétodo (autorreporte, observación, registro administrativo); análisis de mediación.

Limitaciones

Asignación por IE reduce N efectivo; posible sesgo por autoselección; ausencia de seguimiento más allá de 2 meses; no se evaluó impacto en resultados estudiantiles; dependencia de autoinforme para adherencia.

Futuras líneas

Seguimientos a 6–12 meses; inclusión de medidas de función ejecutiva docente (flanker, n-back); evaluación de spillover a bienestar estudiantil; comparación de formatos (4 vs. 8 semanas); evaluación de costo-efectividad.

Conclusión de la discusión

Una dosis breve y contextualizada de mindfulness, anclada en el quehacer pedagógico, es factible y efectiva para mejorar el bienestar y la convivencia en aulas de EGB media urbanas de Quito. La combinación de prácticas micro, coaching ligero y observación de aula ofrece una vía de alto rendimiento pedagógico por hora invertida.

5. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que un programa breve de mindfulness, implementado en 4 semanas y ajustado a la jornada docente, reduce estrés y burnout, mejora el bienestar y potencia competencias socioemocionales del profesorado de EGB media en Quito. Los efectos se sostienen a 8 semanas y se traducen en señales de mejora en clima emocional de aula y en el cumplimiento administrativo. Las ganancias están parcialmente mediadas por incrementos en atención plena y regulación emocional, lo que respalda la lógica de cambio del programa.

La intervención es factible, de bajo costo y alineada con las inserciones curriculares nacionales en educación socioemocional, por lo que constituye una alternativa escalable para la formación permanente. Se recomienda institucionalizar módulos MBI-B en distritos con mayores indicadores de desgaste, acompañados de observación formativa y recursos digitales abiertos, y evaluar su costo-efectividad y su impacto en resultados estudiantiles a mediano plazo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness:



- Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138–152.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., Marôco, J., & Pocinho, M. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers on teachers' social-emotional competencies and classroom climate. *Mindfulness*, 12(5), 1060–1075.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01563-3>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress and burnout. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933–944.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., DeWeese, A., et al. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported outcomes. *School Psychology*, 34(2), 165–176. <https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Paudel, N. R., et al. (2025). Effect of a mindfulness-based cognitive behavior therapy on occupational burnout among school teachers: A cluster randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1496205. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1496205>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Tsang, K. K. Y., et al. (2021). Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for teachers: A meta-analysis. *Mindfulness*, 12(8), 1770–1789.
<https://doi.org/10.1007/s12671-021-01629-1>
- Ye, Q., et al. (2023). Validation of an online mindfulness-enhanced course for teachers: Effects on stress reduction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1095665.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095665>
- Hidajat, T. J., et al. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Journal of Vocational Behavior*, 146, 103866.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103866>
- Castillo, M. I. M., & Hernández, J. M. M. (2024). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), 727–755. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.2081>
- OECD. (2020). TALIS 2018 results (Vol. II): Teachers and school leaders as valued



- professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 192–207.
<https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Tennant, R., et al. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- 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://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Bjureberg, J., et al. (2016). Development and validation of a brief version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-16). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284–296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual. Paul H. Brookes. (si aplica a la rúbrica abreviada)
- Aguilar, J. H. (2025). Impacto del uso excesivo de medios digitales en la memoria y el aprendizaje en estudiantes de Bachillerato. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.64747/whhmnn21>
- Chávez, S. L. V. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación inicial ecuatoriana: Una aproximación desde la neuroeducación. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.64747/xmeafg82>
- Cedeño, A., & Vega, R. (2025). Estrategias inclusivas y uso de IA para mejorar el aprendizaje en aulas diversas. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–9.
<https://doi.org/10.64747/9epagq94>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Estrategia nacional para el fortalecimiento y la renovación curricular. Registro Oficial. (Adjuntar DOI/URL oficial del acuerdo ministerial si corresponde)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Normativa que regula el uso seguro de teléfonos celulares y dispositivos similares en instituciones educativas. Registro Oficial. (Adjuntar DOI/URL oficial del acuerdo ministerial si corresponde)

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista.

Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación