



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Doctorado en Psicología

Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACYT

**“Programa de educación emocional en alumnos de educación
primaria en Chihuahua”**

Tesis para obtener el grado de
Doctora en Psicología

Por

Rocío García Hernández

Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Dirección de Tesis

Dr. Oscar Armando Esparza Del Villar

Ciudad Juárez, Chihuahua, México

Octubre, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Doctorado en Psicología



“Programa de educación emocional en alumnos de educación primaria en Chihuahua”

Tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología

Por

Rocío García Hernández

Matric. 132783 / CVU 548892

Orcid: 0009-0003-7752-7409

Dirección de Tesis

Dr. Oscar Armando Esparza Del Villar

Comité Tutorial de Tesis

Dr. Pedro Barrera Valdivia

Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña

Dra. Priscila Montañez Alvarado

Dra. Leticia Guadalupe Ríos Velasco Moreno



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS ACADEMICOS ACTA DE EXAMEN DE GRADO

MATRICULA: 132783



En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 12:30 horas del 25 de noviembre del 2016 se reunieron en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Los señores sinodales

Dra. Leticia Rios Velasco Moreno, Dra. Priscila Montañez Alvarado, Dr. Oscar Armando Esparza del Villar, Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña y Dr. Pedro Barrera Valdivia bajo la presidencia de Dra. Leticia Rios Velasco Moreno para proceder al examen de Grado de:

Doctorado en Psicología

De la C.

Rocío García Hernández

quien presentó Examen de Grado

Los señores sinodales replicaron a la sustentante y terminada la réplica correspondiente, después de debatir entre sí reservada y libremente resolvieron declararla:

Aprobada por unanimidad

Acto continuo el presidente le hizo saber el resultado de su examen y le tomó protesta.

Presidenta

Dra. Leticia Rios Velasco Moreno

Secretaria

Dra. Priscila Montañez Alvarado

1er Vocal

Dr. Oscar Armando Esparza del Villar

2do Vocal

Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña

3er Vocal

Dr. Pedro Barrera Valdivia

El Director General de Servicios Académicos hace constar que las firmas anteriores son auténticas

Director de Instituto

Mtro. Juan Ignacio Camargo Nassar

Director General de Servicios Académicos

M. C. Gerardo Sandoval Montes

RECTOR

Lic. Ricardo Duarte Jáquez

004548

Índice

Índice.....	4
Dedicatoria.....	6
Agradecimientos.....	7
Resumen.....	9
Capítulo 1. Introducción.....	10
Capítulo 2. Perspectivas teóricas.....	18
Inteligencia emocional.....	19
Rendimiento académico.....	23
Rendimiento académico y conductas antisociales.....	24
Abandono escolar.....	26
Estrés.....	27
Estrés laboral.....	28
Estrés académico.....	31
Emociones y bienestar.....	32
Emoción.....	32
Bienestar subjetivo.....	32
Inteligencia emocional y bienestar.....	32
Educación emocional.....	34
Programas que favorecen el desarrollo de competencias emocionales y sociales.....	36
Inteligencia emocional y adicciones.....	38
Atención plena.....	39
Componentes de la atención plena.....	41
Atención plena y su relación con otras ciencias.....	43
Beneficios de la atención plena.....	44
Estudios neurofisiológicos sobre atención plena.....	47
Atención plena en el ámbito educativo.....	47
Programas de entrenamiento en atención plena o mindfulness en contextos educativos.....	48
Programa educativos para maestros.....	49
Programas de atención plena o mindfulness para alumnos.....	51
Inteligencia emocional plena.....	58
Capítulo 3. Estudios preliminares.....	60
Estudio 1: Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia, satisfacción y bienestar en alumnos de primaria.....	61
Estudio 2: Relación entre estrés, conciencia plena e inteligencia emocional en docentes de Cd. Juárez y Cd. Chihuahua.....	66
Capítulo 4. Estudio piloto.....	73
Participantes.....	74
Instrumentos.....	74
Procedimiento.....	76
Resultados.....	77

Tabla 2.....	80
Capítulo 5. Validación de instrumentos.....	81
Estructura factorial y confiabilidad interna del CERQ.....	81
Tabla 3.....	83
Estructura factorial y confiabilidad interna del IRI.....	85
Tabla 4.....	87
Estructura factorial y confiabilidad interna de la EAP.....	88
Tabla 5.....	90
Capítulo 6. Estudio principal.....	92
Participantes.....	93
Instrumentos.....	93
Procedimiento.....	95
Diseño del estudio.....	97
Cuadro 1.....	97
Análisis de covarianza.....	97
Tabla 6.....	99
Tabla 7.....	101
Análisis de varianza en medidas repetidas grupos experimentales.....	101
Tabla 8.....	103
Análisis de varianza en medidas repetidas grupos control.....	103
Tabla 9.....	105
Capítulo 7. Discusión.....	106
Referencias.....	121
Apéndice.....	159
Anexo 1.....	

Dedicatoria

A mi mamá, por tus enseñanzas de fortaleza, perseverancia y nobleza

A mi bebé, por la enseñanza de amor e ilusión que me estás dando

Agradecimientos

En alguna ocasión leí el siguiente pensamiento: Para iniciar un proyecto hace falta valentía y perseverancia para terminarlo. Nada más cercano a la verdad. El proceso de inicio del doctorado y su culminación en este documento resume la suma de muchos esfuerzos, aprendizajes, experiencias y emociones. Muchas personas participaron desde el inicio de este proyecto, apoyándome a tomar la decisión de iniciarlo, algunas de estas personas no están ahora, al momento del fin del mismo, al menos no en este espacio físico, pero siempre están presentes en la mente y el corazón. Deseo agradecer de manera muy especial a las siguientes personas: A mi mamá por enseñarme que si inicio algo lo debo terminar y debo hacerlo de la mejor manera posible. Gracias mamá por enseñarme con tu ejemplo a no desistir y a saber que la nobleza de corazón es una fortaleza también. A mi familia nuclear; Nena, Chava, Ivana, Diego, Pablo, Alex, por apoyarme desde lejos, por confiar en mí, por cuidar mi casa, a Camilo, y por hacerme saber que lo más importante de la vida es contar con su cariño. A mi familia de Juárez; Tía Norma, tío Chepepe, Karla, Pepe, Alba, gracias por abrirme las puertas de su casa y de su corazón, de una manera más cercana, gracias por incluirme en su familia y ayudarme en los momentos más complicados de estos últimos años. A mis amigos, los de antes; Manuel, Daniela, Bicho, Cris y los nuevos; Graciela, Nancy, Brenda, Rocío, gracias por su amistad, por su apoyo, su confianza, tanto a los que están cerca como los que desde lejos me hacen sentir muy cerca

[Escriba texto]

su cariño. A mis tutores, lectores, maestros, Priscila, Lety, Pedro, Esteban, gracias por el tiempo, sus valiosas observaciones y todo el apoyo que me brindaron para culminar mi trabajo, compañeros, de todos ustedes aprendí nuevos conocimientos, pero sobretodo, como personas, todos ustedes dejaron una huella en mí, en especial gracias Oscar por tu calidez humana, y por todo el apoyo que me brindaste durante mi paso por el doctorado, me da mucho gusto tenerte como mi tutor. A los directores de las escuelas primarias que amablemente me dieron oportunidad de conocer sus instituciones y de aplicar tests, implementar el taller, confiando en mí. A los maestros de grupo que me permitieron el acceso a sus salones, me facilitaron el trabajo con sus alumnos y se mostraron interesados en conocer más a fondo el programa. A los alumnos quienes aceptaron de manera muy positiva el taller, gracias por las experiencias, muestras de cariño y por todas las cosas que aprendí de ustedes. A Camilo, gracias por ser parte de mi vida. Y ahora a Oscar y al bebé en camino, gracias por ser mi nueva familia.

Resumen

El presente trabajo de tesis doctoral pretende demostrar a través de la implementación de un taller de inteligencia emocional, la importancia de desarrollar en los niños este tipo de habilidades que les permitan regular de manera más efectiva sus emociones, mejorar las relaciones con sus pares y lograr un desarrollo integral de su personal. Para fines prácticos, se estructuró a manera de capítulos en donde se presentan de manera ordenada, los estudios y pasos que se llevaron a cabo para desarrollar el mismo. Se compone de dos estudios preliminares denominados: Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia, satisfacción y bienestar en alumnos de primaria y Relación entre estrés, conciencia plena e inteligencia emocional en docentes de Cd. Juárez y Cd. Chihuahua, un estudio de pilotaje denominado: Programa de inteligencia emocional plena en alumnos de primaria de Ciudad Juárez, validación de instrumentos de medición. Dentro de los resultados obtenidos en el estudio de pilotaje, se encontró que una vez finalizada la intervención del taller de inteligencia emocional plena se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones de post tests en dos factores de la escala de auto informada de inteligencia emocional infantil (factores 1 y 2), así como en el test de atención y concentración y en la escala de empatía. Acerca de la validación de los instrumentos de medición, se puede concluir que el Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ-I), Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y la Escala de Atención Plena (EAP), los 3 pueden presentarse como instrumentos válidos y confiables para ser utilizados en cuentan con una estructura factorial validada y buenos índices de confiabilidad para evaluar habilidades de regulación emocional, atención plena y niveles de empatía en niños del Estado de Chihuahua. Sobre el estudio principal, después de analizar los resultados obtenidos al realizar los ancovas analizando diferencias entre grupo control y experimental, se puede concluir que la hipótesis del estudio fue satisfecha en medida que se obtuvieron diferencias significativas en la variable de capacidad autopercebida de empatía (factor 2 de la escala de Inteligencia emocional infantil), al contrastar por grupos, se encontró una diferencia significativa en la variable de atención y percepción, siendo mayor en el grupo de quinto grado, tras la intervención.

Palabras clave: Inteligencia emocional, atención plena, habilidades socioemocionales.

Abstract

The main objective of this dissertation was to prove that the implementation of an emotional intelligence program for kids may influence the way they regulate their emotions in a more effective way, improve the relationship with their pairs and accomplish an inner development or their selves. This work is organized in 7 chapters according to the order in which they were realized. It includes two preliminar studies: Relation between emotional intelligence, autoefficacy, satisfaction and sense of well-being in elementary students; Relation between stress, mindfulnees and emotional intelligence in teacher from Juárez City and Chihuahua City, a pilot study named: Emotional Intelligence program for elementary students from Juárez City, and Psychological Tests validation. Results obtained from the pilot study showed that after the program the students observed significative differences within the levels of post tests in two factors of the Children Emotional intelligence Scale (factors 1 and 2), as well as in the tests of Attention-Concentration and the Empathy Scale. The Psychological Tests Validation chapter showed that The Emotional Regulation Questionnaire (CERQ-1), the Interpersonal Reactivity Index and the Mindfulness Scale can be considered as valid and reliable instruments for the evaluation of children in Chihuahua, Mexico. The main study revealed that the hypothesis was satisfied because there were observed significant differences in the variable of self perceived capacity for empathy (factor 2 from the Emotional Intelligente Scale for children), when comparing between groups, a significant differecen among the attention-perception Scale was observerd in students attending fifth grade, after the program implementation.

Key words: Emotiona intelligence, mindfulness, socioemotional skills.

1 Introducción

Introducción

Los niños son el futuro de la sociedad, por ello es primordial asegurar que la educación que ellos reciban es la mejor que pueden recibir. La educación debería ser el medio a través del cual sea posible crear un mundo mejor, en donde cada persona sea capaz de ser la mejor versión de sí mismo, ser capaz de ser feliz y ayudar a otros. Proporcionar un espacio que facilite la convivencia social, que permita a las personas desarrollarse de manera integral.

Los maestros son el recurso más importante que los niños poseen dentro de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, muchos de los maestros padecen estrés y ansiedad derivados de su quehacer profesional (OMS, 2001). La misión de los maestros para con sus alumnos es poder enseñarles cómo hacer un mejor camino hacia el futuro. Las demandas del trabajo del docente pueden llevarlo a experimentar sentimientos de inadecuación o de falta de tiempo, o bien, de sentir que no se hizo lo suficiente por cada alumno a su cargo (Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003). Es necesario recordar que todos los seres humanos vivimos en una influencia recíproca y que a la par de mejorar la educación, como proceso y como medio, es necesario también, como personas, conocernos a nosotros mismos y a los demás. Uno de los objetivos del presente estudio de investigación consiste en analizar aspectos psicológicos tanto de docentes como de alumnos, que se originan dentro del contexto escolar como producto de la práctica profesional, algunos de estos aspectos psicológicos son el estrés y burnout, la ansiedad, y desarrollar métodos que permitan su adecuado manejo como el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades emocionales y el desarrollo de la empatía.

De igual manera, los niños al igual que los adultos experimentan estrés, ansiedad, dificultades de interacción con sus compañeros de escuela, y no se atienden este tipo de problemáticas dentro de las escuelas. Por esto, resulta necesario enseñar en las escuelas, tanto a alumnos como a docentes cómo desarrollar la habilidad para interactuar con los demás, entender a otros, ser sensible a lo que sucede dentro de nosotros mismos y en los demás. Es necesario enseñar a saber escuchar, a estar atentos y a apreciar las cosas que suceden en el aquí y el ahora. Las relaciones positivas juegan un rol determinante en el mundo de la educación tanto del adulto como del niño. Las emociones positivas ayudan a incrementar nuestra conciencia de tal manera que somos capaces de captar más información acerca de nosotros mismos y del mundo (Frederickson, 1998).

Recientes investigaciones (Thompson, Waltz, Croyle, y Pepper, 2007) han resaltado la importancia que juegan las emociones dentro del desarrollo y bienestar subjetivo en las personas. Derivado de estos estudios se sabe que existe evidencia para afirmar que las emociones positivas poseen el poder de potenciar la salud y el bienestar en las personas, permitiéndoles experimentar una mayor satisfacción con la vida, ser más felices y optimistas (Fernandez-Abascal y Palmero, 1999; Fredrickson, 2000, 2001). Por otra parte, también se ha encontrado relación entre las emociones positivas y la longevidad, (Danner, Snowden y Friesen, 2001), el buen funcionamiento del sistema inmunológico, (Charnetski y Brennan, 2001; Ornish, 1998), así como el desarrollo de estrategias adecuadas de afrontamiento al estrés (Strumpfer, 2004).

Niños y adolescentes, debido a las características propias de su etapa de desarrollo, presentan una situación de vulnerabilidad y de oportunidad para realizar acciones que

influyan de manera positiva dentro de su formación y adaptación. A nivel mundial, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) han detectado la necesidad de realizar acciones encaminadas a fortalecer la salud mental y el desarrollo de los alumnos de cualquier nivel educativo. La educación emocional supone el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional y la regulación de las emociones (Bisquerra, 2009). La primera consiste en conocer las propias emociones, así como conocer las emociones de los demás. Y la segunda consiste en aprender a manejar las emociones, y no a controlarlas o reprimirlas. Algunas de las habilidades que son parte de estas son la tolerancia a la frustración, desarrollo de la empatía, manejo de la agresividad, entre otras. La regulación emocional podría ser considerada como el elemento central de la educación emocional.

El tema de las emociones, y de la educación emocional, se ha convertido en un aspecto de central importancia en el mundo durante las últimas décadas. La educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p.27). Para el autor, la educación emocional juega un papel dentro de la prevención primaria, ya que puede ayudar a prevenir la aparición de una gran cantidad de situaciones problemáticas: abuso de sustancias, falta de habilidades para manejar el estrés, violencia, enfermedades como depresión, etc.

De acuerdo con estudios realizados, los docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor

probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas (Akin-Little, Little y Delligatti, 2004). Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Terjesen, Jacofsy, Froh y DiGiuseppe, 2004). Por lo tanto, se considera muy importante incluir esquemas de intervención temprana dentro del sistema educativo.

Resultados de algunos estudios, muestran que dentro de los problemas psicológicos que enfrentan los estudiantes suelen relacionarse con trastornos de estrés, ansiedad y temor a ser evaluados. En una investigación realizada en estudiantes chilenos de odontología (Misrachi, Ríos, Manríquez, Burgos y Ponce, 2015) los autores encontraron que los principales estresores de los alumnos eran los exámenes y las calificaciones, el no tener tiempo para relajarse y el medio a reprobar una materia.

La manera en que los estudiantes manejan sus emociones puede afectar de manera significativa su desempeño y su motivación, tanto de manera positiva como de manera negativa (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). De acuerdo con Orlandini (1999), alumnos pertenecientes desde los grados preescolares hasta alumnos que cursan educación de posgrado, al estar en un periodo de aprendizaje, experimentan tensión, a la cual denomina estrés académico (citado en Barraza, 2004, p. 143). Por otra parte, Caldera, Pulido y Martínez (2007), mencionan que el estrés académico es producido por las demandas propias del ámbito educativo, lo cual sugiere que tanto alumnos como docentes, pueden verse afectados por este problema.

De acuerdo con Herruzo y Moriana (2003), las causas principales que provocan estrés en los docentes son: la sobrecarga laboral, comportamientos inadecuados de los alumnos, conflictos con otras personas y problemas derivados de políticas educativas. Ambos autores concuerdan en que es importante implementar medidas para identificar la detección temprana de estados iniciales de estrés, los cuales repercutirán en una mejor salud, menor ausentismo y deserción laboral por problemas de salud y de tipo psiquiátrico en los docentes.

Es conocido el hecho de que alumnos y profesores no saben regular sus emociones y como consecuencia, suelen presentarse múltiples problemas que inciden directamente y negativamente en el proceso escolar, de allí la importancia del porqué es necesario incluir programas que ayuden a las personas a gestionar adecuadamente sus emociones en las escuelas de distintos niveles educativos.

De esta manera es como se demuestra que la educación emocional ayuda en el proceso educativo de las personas, no sólo en el sentido en que se ellas sean capaces de afrontar los problemas de la vida, sino también de manera que puedan elaborar soluciones satisfactorias que ayuden a prevenir el estrés académico. De aquí la importancia de incluir dentro de los programas educativos oficiales programas de entrenamiento en educación emocional para maestros y alumnos.

En algunas partes del mundo como España, Inglaterra, Colombia y Estados Unidos (Rey, Extremera & Peña, 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008) ya se está trabajando en instituciones educativas con programas que se encuentran dentro del currículo escolar, para

trabajar con aspectos emocionales de los alumnos, docentes y en algunos, se incluye también el trabajo con padres de familia.

Para el presente estudio se realizará una intervención utilizando un programa de educación emocional en niños de escuelas primarias de Chihuahua, basado en el programa de Inteligencia Emocional Plena, diseñado por Ramos, Enríquez y Recondo (2012), haciendo los cambios pertinentes (adaptación de las actividades de acuerdo a las edades de los alumnos, elección de las actividades de acuerdo a la infraestructura de las escuelas, adecuación de los tiempos de las sesiones dependiendo de los espacios brindados por las escuelas) de acuerdo a las necesidades y características de esta población.

Existen dos tipos de diseño de investigación relevantes: los que evalúan la eficacia y los que miden la efectividad. Los diseños de eficacia se caracterizan principalmente por tratarse de estudios experimentales en los que se evalúa si una intervención produce efectos positivos en situaciones de implementación ideal, con un control total por parte de los investigadores. Este tipo de estudios arroja resultados sobre una población específica, lo que reduce la generalización de los resultados y, por lo tanto, su validez externa. Por su parte, los estudios de efectividad evalúan la intervención dentro de su contexto natural, en el mundo real, permitiendo identificar la población en la que se producen efectos y las condiciones en que se lleva a cabo la intervención (Society for Prevention Research, 2005).

El presente estudio entra dentro del diseño de efectividad, ya que pretende ser aplicado en el mundo real, considerando todas las realidades de los sujetos en que se realizará la intervención. Y busca conocer en quiénes y bajo qué situaciones de implementación resulta efectiva la intervención.

Capítulo 1. Introducción

A través de la implementación del taller de educación emocional, se pretende desarrollar en alumnos de quinto y sexto grado de primaria de Cd. Chihuahua habilidades de inteligencia emocional, atención plena, empatía y regulación emocional. La aplicación de este taller se llevará a cabo dentro del horario regular de clases, respetando el horario escolar y dentro de las instalaciones de las instituciones educativas.

2 **Perspectivas teóricas**

Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional surge por primera vez en 1990, en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Para estos autores, existen ciertos componentes “no cognitivos” asociados a la predicción de las habilidades de adaptación y éxito en la vida (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010). Sin embargo, es hasta 1995, cuando Goleman vuelve a retomar el tema, afirmando que existen habilidades que resultan más importantes que el éxito académico, y los cuales permiten alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, social y académico. De acuerdo con Bar-On, (1997), el constructo inteligencia emocional incluye tanto aspectos de personalidad como la habilidad para percibir, asimilar y manejar las emociones.

Los mismos autores reformulan el concepto de inteligencia emocional como: “la habilidad para percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional” (Salovey y Mayer, 1997, p.10). Para estos autores, la inteligencia emocional es una habilidad para procesar la información emocional, la cual puede ser comparada a otra capacidad o habilidad de tipo cognitivo.

Según Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional incluye cuatro conjuntos de habilidades diferentes: a) percepción emocional, la cual comprende conocer las propias emociones; b) facilitación emocional, la cual consiste en manejar las emociones de manera que puedan ser expresadas de manera adecuada; c) comprensión emocional, que supone motivarse a sí mismos, la emoción impulsa a la acción, de esta manera, las emociones y la

motivación van de manera interrelacionada; y d) regulación emocional, reconocer las emociones de los demás, y desarrollar la empatía, y establecer relaciones.

Desde su primer aparición, la inteligencia emocional ha sido objeto de numerosas investigaciones que brindan evidencia de la existencia de diferencias individuales en cuanto a la manera en que el procesamiento de la información de tipo afectivo o emocional, puede ser un predictor del éxito, así como del nivel de adaptación de una persona a su entorno (Boyatzid, Goleman, y Rhee, 2002), y también puede ser un indicador de la salud mental del mismo (Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002).

Dentro del ámbito educativo, se ha encontrado que la capacidad de regular las emociones propias se puede relacionar de manera positiva con la habilidad para las relaciones sociales y la sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey, y Beers, 2005). Por otra parte, existen algunos estudios que demuestran cómo la inteligencia emocional previene la aparición de comportamientos no adaptativos como es el absentismo y mala conducta (Petrides, Frederickson, y Furham, 2004). Asimismo, la inteligencia emocional se relaciona de manera positiva con tener mejores niveles de ajuste psicológico y control del estrés (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Salovey et al, 2002).

Desde hace tiempo se conoce que los estudiantes que presentan desde niveles de ansiedad moderados hasta altos al ser evaluados, obtienen resultados pobres en su desempeño (Hembree 1988; Hill 1984; Wigfield y Eccles 1989). En estudios empíricos realizados se estimó que el porcentaje de estudiantes que sufren de ansiedad al ser evaluados puede variar de gran manera, incluso llegando hasta un 40% (Cizek y Burg 2006; Zeidner 1998). Otro estudio reportó que mientras 61% estudiantes de preparatoria reportó sufrir de ansiedad al ser evaluado al menos en alguna ocasión, el 26% de ellos

contestó que ellos lo sufrían “casi siempre”. Además, la prueba de ansiedad encontró tener un impacto negativo significativo en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas (Bradley, McCraty, Atkinson, Arguelles, Rees, y Tomasino, 2007). Un reto importante que enfrentan actualmente los profesores es saber cómo asesorar o preparar a los estudiantes para poder realizar las pruebas de evaluación de manera correcta, sin permitir que al sentirse ansiosos esto afecte su desempeño, y que realmente se logre reflejar sus habilidades académicas (Erford y Moore-Thomas, 2004).

Desafortunadamente el sistema educativo en todo el mundo presenta carencias al enseñar a los estudiantes las habilidades y conocimientos socioemocionales básicos y deja de lado las estrategias de entender y autorregular el estrés emocional asociado con aprender y presentar pruebas (Elias y Arnold 2006; Greenberg et al., 2003; Mayer, Roberts, y Barsade, 2008; Salovey y Sluyter 1997; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

De acuerdo a estudios realizados por Immordino-Yang y Damasio (2007), existen avances recientes en el campo de la neurociencia que están resaltando las conexiones que existen entre las emociones, el funcionamiento social y la toma de decisiones, las cuales pueden ayudar a revolucionar la manera de entender la función que juega el afecto dentro de la educación. Esta evidencia sugiere que los factores cognitivos más valorados en las escuelas como el aprendizaje, atención, memoria, toma de decisiones y funcionamiento social están afectados por el proceso de las emociones.

En algunas escuelas de California se ha implementado un programa innovador de salón de clases denominado TestEdge realizado por el Instituto HeartMath (HeartMath, 2004), con el propósito de enseñar a los estudiantes de preparatoria un conjunto de herramientas científicas para el manejo de ansiedad y otros aspectos emocionales que

pueden afectar su desempeño académico. De acuerdo a los resultados obtenidos en estudios pilotos, se observaron mejoras en los puntajes de pruebas estandarizadas (Arguelles, McCraty y Rees, 2003). La investigación consistió en un estudio electrofisiológico cuyo objetivo era probar la eficacia del programa para reducir estrés y ansiedad al realizar pruebas, así como mejorar el bienestar emocional, la calidad de las relaciones y el desempeño académico en estudiantes de educación pública (Bradly, McCraty, Atkinson, Arguelles, Rees y Tomasino, 2007). Durante dichos estudios se utilizaron técnicas de autorregulación de emociones positivas que involucran al sistema psicofisiológico. Un estudio más reciente realizado en 2010 investigó los efectos que tuvo el programa de autorregulación basado en el salón de clases (TestEdge), midiendo ansiedad ante una prueba, funciones socioemocionales, desempeño al contestar una prueba y variabilidad de la frecuencia cardíaca (HRV) en alumnos de preparatoria. Este programa intenta enseñar a los alumnos como desarrollo un estado al cual le denominan coherencia psicofisiológica, el cual ha demostrado mejorar el funcionamiento del sistema nervioso, estabilidad emocional y desempeño cognitivo. Dentro de los hallazgos se encontró que los alumnos que recibieron la intervención mejoraron en las mediciones de la frecuencia cardíaca, lo cual sugiere que los estudiantes aprendieron a tener un mejor manejo de sus emociones ante situaciones estresantes. También mostraron tener una menor afectación negativa de la ansiedad (Bradly, McCraty, Atkinson, Tomasino, Daugherty y Arguelles, 2010).

Los resultados de este estudio retan a los postulados básicos que rigen el actual modelo educativo, en donde se centra la importancia casi exclusivamente en los procesos cognitivos (Elias y Arnold 2006; Immordino-Yang y Damasio 2007; Salovey y Sluyter 1997).

Según los investigadores, si se implementaran este tipo de programas o similares, incluso en niños más pequeños y se mantuvieran a través de su trayectoria académica (Bradley, Galvin, Atkinson, y Tomasino, 2012), los beneficios ganados a través de las habilidades de autorregulación (las cuales mejoran la salud fisiológica, las competencias socioemocionales, el aprendizaje y el desempeño escolar) se mejoraría la experiencia educativa de los estudiantes así como también se fortalecería cuando sean adultos, la toma de sus roles y responsabilidades.

Rendimiento académico

Según Jiménez (2000) el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico. Uno de los métodos más utilizados para medir el rendimiento académico es a través de las calificaciones escolares.

De acuerdo con Ferragut y Fierro (2012), el rendimiento académico de los estudiantes ha sido ligado originalmente a la capacidad intelectual. Sin embargo, actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento. En este sentido, el conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia.

Rendimiento académico y conductas antisociales

De acuerdo con Gázquez y Pérez-Fuentes (2010), actualmente dentro del nivel educativo de secundaria, se presentan dos problemáticas principalmente: la violencia y el fracaso académico. Existe poca información acerca de la relación entre el rendimiento académico y la calidad de las interacciones dentro del ambiente escolar, sin embargo, existe evidencia que afirma que hay una tendencia hacia tener un rendimiento académico menor en alumnos que realizan comportamientos agresivos o violentos (Cerezo, 2001; Olweus, 1993; Ortega, 1998). La presencia de conductas agresivas o violentas ejerce un impacto en los alumnos que generan un desajuste psicológico y tiene consecuencias negativas en la personalidad de los mismos. En otras investigaciones sobre el tema se ha encontrado también la existencia de una relación positiva entre rendimiento académico y la calidad de relacionarse con compañeros (Buote, 2001; Castejón y Pérez, 1998). Asimismo, la presencia de problemas en la relaciones con compañeros, aunado al bajo rendimiento académico en ocasiones puede llevar a que el alumno abandone la escuela.

Estudios indican que juntos con las competencias cognitivas, las competencias socioemocionales son un importante predictor del logro académico (DiPerna y Elliot, 2002). Investigadores encontraron que factores afectivos y motivacionales tienen mayor influencia en el aprendizaje escolar, más que el grupo de iguales, la cultura de la escuela o los métodos instruccionales (Wang, Haertel, y Walberg, 1993). En otro estudio, Bernard (2004b) encontró que las competencias socioemocionales eran un predictor significativo para los logros en lectura de niños de 5 años de edad.

En España se realizó un estudio encaminado a analizar si existe relación entre el rendimiento académico y la presencia de conductas antisociales y delictivas en alumnos de

secundaria (Pérez, Gázquez, Mercader, Molero, y García 2011), y se encontró que existe una relación entre el bajo rendimiento escolar con la presencia de conductas antisociales y delictivas.

Dentro de este tema, el bullying surge como un subtipo de agresión que puede presentarse de varias maneras diferentes y que incluye dentro de sus factores un desequilibrio de poder, intencionalidad y persistencia a través del tiempo (Olweus, 1993). El término fue acuñado por Olweus (1993) para definir una forma específica de maltrato entre iguales, y posee la característica de ser intencionado y persistente a través del tiempo, ya sea de un alumno a otro, o de un grupo a un alumno. En este tipo de interacción, los agresores suelen ser motivados por deseo de ejercer poder, dominar a la víctima o solamente por diversión. Ante esta situación la víctima se siente indefensa y no percibe posibilidad de pedir ayuda. De acuerdo con Gómez (2010) el bullying busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima. Por esta razón, hay varios tipos y no sólo el físico y es importante diferenciarlo de otros tipos de violencia o conflicto, ya que se tiende a hacer un mal uso del término y generalizarlo. Las agresiones no sólo se presentan de manera verbal física, sino que pueden ser también verbales, y pueden iniciar desde los insultos, amenazas, hasta correr rumores sobre la persona. También forman parte de la agresión, la exclusión y aislamientos social.

Gómez (2010) realizó en Colima un estudio sobre el bullying en alumnos de primaria y encontró que existe una diferencia entre el bullying realizado por un hombre y una mujer, siendo en el caso de los primeros más propenso el uso de la violencia física, mientras en el caso de las mujeres es más común la violencia verbal y/o psicológica. El autor también menciona que las iniciativas y programas realizada en el país, no han

logrado obtener resultados que logren incidir de manera significativa en la mejora del problema hasta el momento, ya que se han quedado muchas de estas, en el nivel informativo.

Existen diferentes cifras reportadas en cuanto a su prevalencia en diferentes países, como España, variando entre un 4% (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín-Babarro, 2010) hasta un 28% (Rivers y Smith, 1994). Investigaciones realizadas sobre este problema señalan que el ser rechazado por el grupo de iguales aumenta la probabilidad de ser victimizados, por lo que una estrategia para evitar el bullying debe ir dirigida hacia el desarrollo de la empatía y las relaciones interpersonales saludables.

Abandono escolar

Un estudio realizado por Van Djik (2012) en México, en Guanajuato, logró corroborar que el abandono escolar es un fenómeno multicausal y se encontraron elementos importantes que no han sido tomados en cuenta: 1) los ambientes escolares presentan malas condiciones, lo cual produce que no se generen ambientes adecuados y estimulantes para alentar a los alumnos a permanecer, 2) la presencia de situaciones de conflicto entre profesores, padres de familia y directores, suponen un obstáculo para lograr escuchar a los alumnos y poder atender sus necesidades, 3) la falta de confianza que se genera entre alumnos y profesores es otro factor que ayuda a favorecer el abandono escolar, 4) enemistad entre compañeros, actitudes de discriminación y violencia, también constituyen un elemento que genera peso dentro del abandono escolar, 5) el currículo escolar resulta no significativo o pertinente para alumnos de entornos marginados. De acuerdo con los resultados arrojados en esta investigación, la seguridad emocional, la escucha activa, la realimentación positiva y espacios de participación fueron condiciones que los alumnos,

que dejaron de asistir a la escuela, no encontraron en la interacción con sus maestros quienes en sus respuestas tampoco consideraron que tengan obligaciones en este sentido y, consecuentemente, no se asumieron en garantes de la protección de los derechos del niño. Los problemas señalados por los niños y las condiciones detectadas por la investigación, revelan que en la escuela se requieren cambios sustantivos para trascender problemas que actualmente impiden a muchos niños y niñas ejercer su derecho a la educación básica. Las políticas públicas ubican los problemas en los alumnos desertores en lugar de encontrar formas para intervenir en los establecimientos escolares con acercamientos que faciliten y promuevan cambios de fondo. No hay planteamientos que apunten a cambiar contenidos, formas de enseñanza, u organización escolar. Tampoco se proponen espacios de participación y escucha de los escolares.

Estrés

Una de las primeras definiciones realizadas sobre el concepto del estrés fue propuesta por Canon (1933), quien desde el ámbito de la medicina intenta dar una explicación acerca de la reacción que experimenta un organismo ante una situación de emergencia o amenaza.

Para Selye (1956), el estrés es una respuesta general del organismo ante un estímulo o situación estresante. En esta situación, el organismo lucha por mantener su funcionamiento de manera estable, al mantenerse estresado, sin embargo esto ocasiona que experimente reacciones que resultan dañinas para él al final. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), el estrés puede definirse a través de las relaciones que se producen entre el individuo y el ambiente en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva, el estrés se produce

cuando la persona percibe que la situación a la cual se enfrenta, supera los recursos que posee para resolverlo. Para estos autores, el estímulo por sí mismo no es el desencadenante del estrés, sino la elaboración de una evaluación cognitiva que la persona realiza sobre él mismo, y su capacidad para hacer frente a la amenaza que se le presenta.

El estrés se considera un factor que predispone al desarrollo de diversas enfermedades del ser humano, y cuyos efectos impactan de manera negativa su calidad de vida y salud (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008). De acuerdo con Guerrero (2003), vivir situaciones de estrés suele asociarse a una reducción de conductas de salud y a un incremento de conductas nocivas para ésta. De igual manera, Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005) consideran que el estrés laboral es un factor importante que interacciona con otras variables psicológicas, biológicas y sociales, las cuales dan lugar a que surjan enfermedades tanto físicas como mentales, lo cual hace que esté relacionado con aproximadamente 50% de deserciones laborales que ocurren.

Estrés laboral

El área de la salud mental de los profesores ha sido estudiado de manera amplia en algunos países, especialmente se ha prestado atención sus indicadores principales como son el estrés y el burnout (Fernández-Castro y Doval, 1994; Guerrero, 2003; Moreno, Garrosa y González, 2000; Schaufeli y Enzmann, 1998). Autores como Hamama, Ronen, Shachar y Rosembaun (2012) proponen que la educación es una profesión que se caracteriza por experimentar niveles elevados de estrés, burnout y deserción.

Al respecto, Akpochafo (2012), en sus estudios encontró que la fuente más prevalente de estrés en profesores es la organizacional, seguida de estrés de trabajo,

relaciones físicas y crecimiento profesional. Según este investigador, el estrés organizacional comprende el salario, el cual resulta un aspecto muy serio, ya que cuando se perciben salarios no suficientes, esto impide que los maestros puedan solventar sus necesidades y esto, a su vez genera insatisfacción. Otro factor asociado a esta fuente, es la falta de promoción. Acerca del estrés relacionado al trabajo, de acuerdo con Akpochafo (2012), éste incluye aspectos como: un salón con muchos alumnos, lo que supone que es difícil el manejo del grupo por parte de los maestros. Algunos estudios acerca de los modelos de estrés ocupacional, intentan explorar los mecanismos para la regulación de las interacciones que ocurren entre la persona y el ambiente de su trabajo, el cual, a su vez, modula la percepción individual del estrés (Dewe, Leiter, y Cox, 2000; Lazarus, 1999).

Acerca de la referencia sobre el estrés dentro de la educación, la mayoría de las investigaciones han identificado varios factores situacionales percibidos como fuentes de estrés como: ambigüedad de rol, sobrecarga de trabajo, comportamiento de los alumnos, necesidades especiales, clima laboral pobre, falta de toma de decisiones y falta de apoyo. Otras fuentes asociadas al estrés, según hallazgos arrojados en un estudio realizado en Italia (Zurlo, Pes y Capaso, 2013), están relacionados con los cambios producidos por recientes reformas educativas y los cambios que éstas proponen dentro de la curricula escolar, así como la necesidad por parte de los profesores de tener que asimilar los mismos.

Sutherland y Cooper (1988) elaboraron un modelo de estrés ocupacional, el cual es base para el modelo específico del estrés en la enseñanza elaborado por Travers y Cooper (1996). De acuerdo con este modelo, el estrés de los profesores se produce a partir de las respuestas indeseables (consumo de alcohol, intención de abandonar su puesto), a la

presión del medio ambiente de trabajo (su quehacer o profesión docente). Un estudio realizado en Bogotá (Diazgranados, González y Jaramillo, 2006) con maestros del sector público, identificó algunas condiciones laborales y contextuales que afectan negativa y positivamente el bienestar de estas personas. Entre las problemáticas más frecuentemente mencionadas estuvieron las dificultades de concentración, la pérdida de la memoria, beber o fumar en exceso y trastornos del sueño; desde el punto de vista físico se mencionaron dolor de cabeza, fatiga, trastornos vocales, afecciones respiratorias, hipertensión y otros.

Por su parte, Pena y Extremera (2012), realizaron una investigación con el objetivo de examinar si existe relación entre la inteligencia emocional percibida y el síndrome de burnout en profesores de nivel primaria, así como también analizaron los niveles de vigor, dedicación y absorción (engagement). Los resultados del estudio arrojaron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y el engagement, y la inteligencia emocional percibida y el factor de realización del burnout. Asimismo, encontraron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del burnout.

Los resultados revelaron correlaciones positivas entre la iep y el engagement y la iep y el factor de realización personal del burnout; además, se encontraron correlaciones negativas entre la iep y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del burnout. Nuestra hipótesis de partida mantiene que la iep es un factor que protege de la aparición del burnout y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo (engagement). Asimismo, se comparan las puntuaciones del profesorado de Primaria en burnout y engagement con las de otros profesionales de la enseñanza para establecer sus

niveles de prevalencia. Nuestros resultados apuntan que las dimensiones de inteligencia emocional percibida. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la necesidad de implementar programas de desarrollo de habilidades emocionales para prevenir el burnout en docentes de nivel primaria.

Estrés académico

De acuerdo con Orlandini (1999), toda persona que se encuentra en un período de aprendizaje experimenta tensión, desde los niveles educativos iniciales hasta los más elevados. A esta tensión el autor la denomina estrés académico, y menciona que sucede tanto en el estudio individual como en el aula escolar. Por tanto, se puede definir el estrés académico como el que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito escolar (Barraza, 2003; Polo, Hernández y Poza, 1996). Estos autores proponen un conjunto de estresores: Competividad grupal, realización de un examen, exceso de responsabilidad, exposición frente a grupo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, entre otros. Por su parte, Jackson (1968) menciona que existen algunos aspectos del ámbito educativo que pueden presionar a los estudiantes, entre ellos se encuentran: 1) la sobre carga de materias asignadas y la variedad de actividades que debe realizar; 2) la necesidad de desarrollar una considerable capacidad de atención y concentración (lo que implica un control de impulsos y el desprendimiento de sentimientos); 3) la evaluación realizada por parte del docente, sobre el comportamiento y rendimiento del alumno y 4) grandes cantidades de alumnos dentro del aula, lo cual hace más difícil la relación con el profesor.

Dentro de sus investigaciones en torno a la literatura, Muñoz (2004) sugiere que los principales generadores de estrés en estudiantes universitarios son: 1) los relativos a la evaluación; 2) los relacionados con la sobrecarga de trabajo; 3) otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las relaciones profesor-alumno y otros aspectos de índole organizacional (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, poca participación del alumnado en la gestión y toma de decisiones, la masificación, etc.) y 4) los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

A diferencia del campo de investigación sobre el tema de estrés laboral o estrés docente, el estrés académico es un área aun reducida de estudio.

Emociones y bienestar

Emoción.

Una emoción puede definirse como un estado complejo del organismo, el cual se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Lazarus, 2001).

Bienestar subjetivo.

Los conceptos bienestar subjetivo, calidad de vida y satisfacción vital forman parte de una terminología que se relaciona con la felicidad. De acuerdo con Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), representa un área general de interés científico e incluye las respuestas emocionales de las personas, satisfacciones de dominio y los juicios globales de satisfacción de vida. Dicho de otra manera, el bienestar subjetivo se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas, e incluye conclusiones cognoscitivas y

afectivas al evaluar su propia existencia. Lo central es entonces, la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000).

Estudios recientes (Folkman, 2008) han demostrado cómo las emociones positivas pueden co-ocurrir con emociones negativas, lo cual ha producido un cambio de enfoque en la investigación del estrés, a enfocarse en la habilidad de poder lograr mantener el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida. El enfoque en las emociones positivas coincide con el deseo humano de conducir al deseo humano de tener vidas más productivas y plenas y a identificar y nutrir los talentos (Joseph y Linley, 2006).

El bienestar personal está determinado por un complejo proceso autoevaluativo, que incluye una valoración positiva de la vida y el predominio de afectos positivos sobre los negativos (Diener, 1984). Por tanto, el bienestar de una persona sería la valoración positiva de su vida, basada tanto en la congruencia entre aspiraciones y logros alcanzados, como en presentar un estado emocional y afectivo óptimo.

Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encontraron una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, lo cual afirma que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, también, mayor autoestima. En definitiva, concluyen que cuanto mayor es la inteligencia emocional mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, presentan mejor tolerancia y mayor control sobre su propio comportamiento en situaciones adversas. De esta manera, se expone que parece existir una relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos relacionados con el bienestar.

Inteligencia emocional y bienestar

En un estudio llevado a cabo por Fierro y Fierro-Hernández (2005) en el que participaron 1215 adolescentes de los dos últimos cursos de educación secundaria obligatoria se encontraron resultados relevantes sobre la relación entre bienestar e inteligencia emocional. En los últimos años han comenzado a llevarse a cabo estudios sobre bienestar infantil y adolescente, sin embargo, este campo de estudio sigue estando en sus comienzos si lo comparamos con los estudios dedicados al bienestar en los adultos (Casas et al., 2008). Además, muchos estudios sobre bienestar en estas edades se han centrado en el estudio de la relación de esta variable con problemas de salud (Barra-Almagia, 2009).

El surgimiento de estas habilidades socioemocionales ayuda a los niños a sentirse con más confianza y competentes al desarrollar relaciones, construir amistades y resolver conflictos, ser persistentes al enfrentar retos y al hacer frente a la rabia y frustraciones y a manejar sus emociones (Parlakian, 2003). En este sentido, uno de los objetivos de la presente investigación es fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de primaria, los cuales les permitan lograr tener un mayor autoconocimiento, y un mejor manejo de sus emociones, favorecer las relaciones con sus pares.

Educación emocional

De acuerdo con Bisquerra (2005), la misión de la educación consiste en educar a las personas para la vida. La educación emocional, propone optimizar el desarrollo personal y social de las personas, es decir, contribuir al desarrollo integral de los individuos. Para el autor, este tipo de educación debe incluirse de manera formal y permanente dentro del currículo académico, a través de la implementación de programas que inicien en la etapa de la infancia y se prolonguen hasta la etapa adulta.

Y dentro de este objetivo, es necesario a través de la educación, desarrollar competencias y habilidades emocionales. Para este autor, la competencia emocional es un constructor amplio que involucra diferentes procesos y conlleva diversas consecuencias (Bisquerra, 2007). Los objetivos de la educación emocional, de acuerdo con Bisquerra (2005) son: 1) conocer las emociones propias; 2) ser capaz de identificar las emociones en los demás; 3) prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; 4) lograr desarrollar la capacidad de generar emociones positivas; 5) desarrollar la automotivación y 6) adoptar una actitud positiva ante la vida. Asimismo, para el autor, es necesario desarrollar las siguientes competencias emocionales: a) conciencia emocional, b) regulación de las emociones; c) motivación; y d) habilidades socioemocionales. La conciencia emocional se refiere a la capacidad para poder conocer las propias emociones así como también, poder identificar las emociones de los demás. Para desarrollar esta competencia es necesario utilizar la autoobservación de las propias conductas y la observación de las conductas de los demás. También resulta necesario poder establecer la diferencia que existe entre los pensamientos, emociones y acciones. Es también importante entender el origen de las emociones, su intensidad, consecuencias y poder identificar el lenguaje en el que son expresadas, de manera verbal o no verbal. La regulación de las emociones podría ser concebida como el elemento principal de la educación emocional, y Bisquerra (2005) hace especial énfasis en distinguir entre el significado de la regulación y la represión. Dentro de la regulación se encuentran prácticas como: desarrollar tolerancia ante la frustración, desarrollar habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, tener un adecuado manejo de la ira, desarrollar la empatía, entre otras. Entre las técnicas más importantes se encuentran el diálogo interno, realizar ejercicios de respiración, relajación y meditación,

desarrollar el asertividad, reestructuración cognitiva, atribución causal entre otras. La automotivación consiste en la capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Y por último, las habilidades sociales o socioemocionales básicas comprenden: escuchar, saludar, despedirse, pedir favores, agradecer, disculparse, mantener una actitud abierta al diálogo, entre otras.

Bisquerra (2007) hace una diferenciación entre los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional y concluye afirmando que el término inteligencia emocional es un constructo hipotético del campo de la psicología, cuya existencia el autor considera debatible. Para el autor, es necesario adquirir y desarrollar las competencias emocionales ya que éstas hacen énfasis en la relación entre el individuo y su ambiente y le otorga mayor importancia al aprendizaje y desarrollo.

Programas que favorecen el desarrollo de competencias emocionales y sociales

En países como Estados Unidos, los investigadores se han dado cuenta que los alumnos exitosos deben desarrollar tanto sus fortalezas personales como competencias sociales y emocionales (CASEL, 2013a, 2013b). Al promover este tipo de aprendizaje, los estudiantes logran poseer las competencias básicas, hábitos de trabajo y valores para conseguir carreras significativas y ciudadanías constructivas (Dymnicki, Sambolt, y Kidron, 2013).

El aprendizaje social y emocional (SEL siglas en inglés para Social-emotional learning) involucra adquirir y aplicar de manera efectiva el conocimiento, actitudes y habilidades para entender y manejar emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2013a, 2013b). Estos programas se basan en el

entendimiento de que el mejor aprendizaje emerge del contexto de relaciones de apoyo que hacen que el aprendizaje sea retador, atractivo y significativo (Jones, Bouffard, y Weissbourd, 2013).

El Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2003), ha subrayado cinco competencias centrales que son importantes fundaciones para el bienestar de los niños y jóvenes: autoconciencia, autorregulación, habilidades de relacionarse, y toma de decisiones responsables. Investigadores y practicantes han descrito estas habilidades socioemocionales clave que los niños pequeños necesitan al entrar a la escuela, incluyendo autoconfianza, la capacidad para desarrollar relaciones positivas con adultos y con sus pares, concentración y persistencias en tareas retadoras, la habilidad para comunicar efectivamente sus emociones, la habilidad para escuchar instrucciones y poner atención, y habilidades en resolver problemas sociales (Shonkoff y Philips, 2000). Sus metas a corto plazo son promover en los estudiantes la autoconciencia, autorregulación, conciencia social, relaciones y toma de decisiones responsables. A cambio, esto provee un mejor ajuste y desempeño/rendimiento académico.

Una revisión de 213 estudios de grupos experimental y control de estudiantes que participaron en programas SEL demostraron: 1) mejoramiento en habilidades sociales y emocionales, autoconcepto, lazo con la escuela y comportamiento en el salón, 2) disminución de problemas de conducta como conductas disruptivas, agresión, bullying y actos delictivos y 3) se redujo el estrés emocional como depresión, estrés o enfrentamientos sociales. Asimismo, los estudiantes mejoraron su desempeño académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Otros investigadores han reportado hallazgos positivos similares referentes a los efectos de SEL en el

comportamiento de los estudiantes y su desempeño académico (Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

Sklad, Diekstra, Ritter, Ben y Gravelstein (2012), analizaron 75 estudios de los programas SEL y encontraron efectos benéficos en siete áreas mayores: habilidades sociales, autoimagen positiva, comportamiento prosocial, comportamiento antisocial, abuso de sustancias, salud mental, y logros académicos. Investigadores en el Consorcio de Investigación Educativa de Chicago (Consortium on Chicago School Research) en la Universidad de Chicago, documentaron que conductas académicas no cognitivas, perseverancia académica y pensamientos académicos, estrategias de aprendizaje y habilidades sociales afectan positivamente el éxito de los estudiantes en la escuela (Farrington et al., 2012).

También en Australia el desarrollo de competencias socioemocionales es considerado muy importante para el éxito posterior y bienestar de los niños. El centro de las Fundaciones para el aprendizaje socioemocional temprano (CSEFEL, 2008, por sus siglas en inglés Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning), define el desarrollo socioemocional como la capacidad de desarrollo del niño desde su nacimiento a través de 5 años de edad para formar relaciones cercanas y seguras con pares y con adultos; para experimentar, regular y expresar emociones en maneras socialmente y culturalmente apropiadas, y explorar el ambiente y aprender.

Inteligencia emocional y adicciones

Se han desarrollado investigaciones en torno a la relación existente en la inteligencia emocional y el desarrollo de adicciones, principalmente en cuando al papel de prevención del desarrollo de las mismas, y se han encontrado resultados favorables, principalmente en

estudios acerca del consumo de alcohol y tabaco (García del Castillo, García del Castillo-López, Gázquez y Marzo, 2013).

Por su parte, Kun y Demetrovics (2010) realizaron un meta análisis y encontraron que 36 investigaciones mostraban una relación entre la inteligencia emocional y adicciones en donde índices bajos de inteligencia emocional estaban relacionados con conductas compulsivas de consumo de tabaco, así como también se mostró relación con mayor consumo de alcohol y otras sustancias ilegales. En su meta análisis, los autores encontraron también que en adultos, los índices bajos de inteligencia emocional se relaciona con el mal afrontamiento de problemas de abuso en el consumo de alcohol y otras sustancias (Riley y Schutte, 2003).

Atención plena

El término mindfulness o atención plena puede definirse como el proceso de traer conciencia y atención a la experiencia presente, sin la presencia de filtros externos o internos (Napoli, 2010). De acuerdo con Kabat-Zinn (1994), la atención plena tiene sus orígenes en una antigua práctica budista, la cual ha cobrado gran relevancia en la actualidad. La atención plena es la base de la meditación, y significa poner atención de manera intencionada, en el momento presente, sin una actitud de juicio. El autor menciona que la atención plena consiste en la habilidad de vivir de forma consciente. También consiste en el desarrollo de la habilidad para contactar consigo mismos el poder comprender de manera más clara las emociones y sentimientos que usualmente no se perciben. Por otra parte, también permite tener acceso al desarrollo de la creatividad, inteligencia, capacidad de toma de decisiones y sabiduría interior. En la vida cotidiana las personas actúan de manera mecanizada, y con tendencia a no ser consciente de sus

pensamientos y sentimientos. A través de la práctica de la atención plena (o mindfulness) se logra retomar la capacidad de ser conscientes y apreciar las experiencias del momento presente.

Por su parte, Germer (2011) menciona que la atención plena o mindfulness, representa un tipo especial de conciencia que permite tener conciencia del propio cuerpo, y que puede proteger del sufrimiento innecesario, al convertirse en una práctica habitual. De acuerdo con el autor, el estar atentos o ser conscientes, permite la aceptación de experiencias desagradables, en lugar de la tendencia a evitarlas o evadirlas. Una técnica que permite fijar la atención y mantenerla es la conciencia de la respiración. Otra técnica consiste en dirigir la atención plena a las sensaciones corporales. La práctica formal de la atención plena da la oportunidad de poder responder en lugar de solamente reaccionar (Kabat-Zinn, 1990). Germer (2005) ha señalado que mindfulness puede utilizarse para describir tres cosas diferentes: 1) un constructo teórico; 2) una práctica para desarrollar mindfulness (como es la meditación); y 3) un proceso psicológico (estar en un estado de conciencia o un estado mindfulness). De igual manera, Chiesa, Serreti y Jakobsen (2013), mencionan que la definición del término mindfulness está limitada por la confusión derivada del uso del término en diferentes contextos: 1) un estado específico que emerge cuando el individuo presta atención deliberada a la experiencia del momento presente; 2) un rasgo de personalidad que difiere entre las personas, y 3) prácticas específicas creadas para cultivar y mantener el estado de mindfulness (Chambers et al, 2009; Davidson, 2010; Williams, 2010)

Componentes de la atención plena

Para autores como Bishop et al. (2004), el mindfulness o atención plena posee dos componentes: 1) autorregulación de la atención y 2) orientación hacia la experiencia. El primer componente se refiere a mantener y redirigir la atención, así como a la capacidad de seleccionar ciertos estímulos. Los procesos que incluye este componente son: 1) atención sostenida; 2) conmutación de la atención; e 3) inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones. El segundo componente involucra el adoptar una relación particular hacia la propia experiencia en el momento presente. Este tipo de relación se caracteriza por una actitud de: 1) curiosidad; 2) apertura; y 3) aceptación. De este modo, se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se esté percibiendo o experimentando.

Germer (2005) por su parte, sugiere que existen tres elementos centrales del mindfulness: 1) consciencia; 2) momento presente; y 3) aceptación. Para este autor, estos elementos se encuentran interrelacionados. El primer elemento, la consciencia, se subdivide a su vez en tres elementos: a) parar; b) observar; y c) volver. Momento presente se refiere a la capacidad de mantener los pensamientos y la atención enfocados a lo que sucede en la actualidad, sin divagar entre el pasado y el futuro, escapando de la experiencia del aquí y el ahora. El elemento denominado aceptación tiene que ver con la capacidad de observar las cosas que suceden, tal cual suceden realmente, y supone aceptar tanto experiencias agradables como desagradables o que ocasionan dolor. Germer (2005) afirma que los “momentos mindfulness” poseen 8 características: 1) no es conceptual (el cual se refiere a que mindfulness es estar conciente sin ser absorbidos por los procesos de pensamiento; 2) centrado en el presente (en el aquí y el ahora, sin divagar entre situaciones relacionadas con

el pasado o futuro); 3) no condenatorio (esto se refiere a experimentar alguna experiencia sin la necesidad de elaborar valoraciones o juicios como positivo o negativo, bueno o malo); 4) intencional (la atención se dirige hacia algo específico, en ocasiones se le denomina “ancla” y en caso de que la atención se desvíe, el ancla funciona para poder volver a redirigir la atención a donde se desea); 5) observación participante (se trata de intentar experimentar la mente y los pensamientos, con el físico de manera muy estrecha); 6) no verbal (las experiencias mindfulness no pueden ser descritas con palabras, debido a que la conciencia sucede más rápido de que aparezca la mente); 7) exploratorio (la conciencia mindfulness investiga de manera muy sutil la percepción); y 8) es liberador (uno de los objetivos del mindfulness es ayudar a liberar el sufrimiento aprendido).

De igual manera, Kabat-Zinn (2003) señala siete elementos primordiales relacionados con la actitud hacia la práctica de la atención plena: 1) No juzgar (Kabat-Zinn afirma que para desarrollar el mindfulness es necesario ser un testigo de la propia existencia, lo cual se refiere a no emitir juicios de valor o etiquetar las experiencias como buenas o malas; también hace mención a la constante aparición de pensamientos de tipo valorativo, y menciona que es indispensable observarlos y dejarlos ir, no aferrarse a ellos); 2) paciencia (este elemento tiene que ver con la habilidad para comprender y aceptar los sucesos que ocurren, es decir, aceptar los tiempos en que suceden y estar abiertos a aceptar cada momento o vivencia como suceda); 3) mente de principiante (este concepto se refiere a la capacidad mental para observar las cosas como si fuera la primera vez que suceden, estar abierto a todo lo que pueda suceder); 4) confianza (se trata de fomentar la autoconfianza, saber confiar en la propia autoridad y la intuición, aunque en ocasiones se

cometan errores); 5) no esforzarse (este elemento hace referencia a que no se debe forzar la meditación con un fin específico, para Kabat-Zin, meditar es no-hacer); 6) aceptación (es ver las cosas como suceden y como son en el presente, estar abierto y receptivo a los sentimientos, emociones, pensamientos, y aceptarlo porque está ahí, sin juzgar), y por último, 7) ceder o soltar y dejar ir (este elemento hace referencia a la tendencia que se tiene de evitar ciertas experiencias o aceptar otras, el autor recomienda no apegarse a las experiencias, solo dejar que sucedan).

Atención plena y su relación con otras ciencias

Actualmente diversas disciplinas científicas han tomado interés por conocer y aplicar técnicas de meditación para hacer intervenciones en diferentes áreas de estudio. Gracias a las investigaciones realizadas en torno a la práctica de atención plena, se han podido identificar algunos de los mecanismos cerebrales sobre los cuales tienden influencia estas técnicas, aportando evidencia científica que pone de manifiesto su impacto real en diferentes áreas. Lazar et al., (2005) realizaron un estudio para comprobar si la práctica de mindfulness se asocia con cambios en la estructura cerebral. Estos autores, estudiaron imágenes obtenidas de resonancias magnéticas de monjes budistas quienes poseían tiempo practicando la meditación vipassana o también conocida como meditación de la introspección y las de personas que no meditaban. Los resultados del estudio arrojaron que las imágenes de las personas que meditaban de manera regular, poseían un grosor más amplio en la corteza prefrontal y la ínsula anterior derecha que las imágenes de las personas que no meditaban. Estas regiones cerebrales están íntimamente ligadas a procesos como atención, procesamiento sensorial y procesamiento emocional.

Creswell y sus colaboradores (2008) realizaron un estudio en donde se implementó un programa de meditación basado en mindfulness para la reducción del estrés, en 48 personas adultas VIH positivos en California, por un espacio de 8 semanas. Dentro de los resultados, se encontró que las personas que participaron en el programa, mostraron pérdida de las células CD4 T, las células que son destruidas por el virus HIV y que son las que protegen al cuerpo de los ataques. De acuerdo con Creswell (2008), este es el primer estudio que comprueba que el entrenamiento en mindfulness posee un efecto protector para el VIH. Actualmente continúan los estudios para entender los beneficios que la meditación o mindfulness provee a la salud, a través del uso de imágenes cerebrales, estudios genéticos y mediciones del sistema inmunológico.

Dentro de la psicología moderna, el mindfulness o atención plena ha sido incorporado como una técnica que permite aumentar la consciencia, y es además, una herramienta a través de la cual se puede aumentar el nivel de bienestar personal y aprender a manejar y reducir el sufrimiento (Germer, Siegel, y Fulton, 2005).

Beneficios de la atención plena

El practicar la atención plena o mindfulness se asocia a diferentes beneficios como: reducción del estrés (Davison et al., 2003), generación de cambios en la estructura y actividad del sistema límbico (Lazar et al., 2005), mejora en el sistema inmunológico (Myers y Creswell, 2008), reducción del burnout (Capuano, Baker, Kimmel, y Shapiro, 2005; Cohen-Katz, Wiley; Moore & Cooper, 1996), así como también se asocia con el aumento de la empatía (Beddoe y Murphy, 2004), mayor objetividad y calidad de vida global (Connelly, 1999).

Como se ha mencionado anteriormente, actualmente existe una necesidad creciente del manejo del estrés en varios aspectos de la vida, encaminadas a reducir enfermedades y a mejorar la salud, felicidad y efectividad en el trabajo. Dentro del campo de la educación, existen estudios que han explorado los niveles crecientes de estrés que experimentan los profesores y las consecuencias que esto tiene en su salud y su carrera (Bower 2004; Howard y Johnson, 2004; Kyriacou, 2001). Algunas aproximaciones que han sido utilizadas para la reducción del estrés y el mantenimiento de la salud en las personas son la terapia cognitivo conductual (Butler y Hope 2007; Gyllensten y Palmner, 2005), e intervenciones basadas en relajación física (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya, y Huerta, 2008). Los acercamientos basados en mindfulness están siendo reconocidos como una manera efectiva de establecer y mantener la salud y bienestar (Baer, 2003; Brown y Ryan 2003; Williams, Kolar, Reger, y Pearson, 2001). La terapia conductual dialéctica (Linehan, Schmidt, y Dimeff, 1999) es una intervención que incorpora formas específicas de entrenamiento en mindfulness. La terapia de aceptación y compromiso (Hayes et al., 2004) también incluye aspectos de mindfulness.

La reducción del estrés basada en mindfulness (MBSR) está basada en entrenar la atención a través de técnicas de meditación secular, a través de la cual se pretende cambiar la relación con pensamientos estresantes y eventos, al reducir la reactividad emocional. Kabat-Zinn, Lipworth, y Burney (1985), reportaron mejorar, usando la MBSR, en cuanto a dolor, imagen corporal, niveles de actividad, síntomas médicos, estados de ánimo, afecto, somatización, ansiedad, depresión y autoestima. Otros estudios han demostrado beneficios en ayudar a personas a manejar diversos problemas como dolor crónico (Suramy y Roberts, 2004), reducción del estrés (Astin, 1997), enfermedades del corazón (Tacón, McComb,

Caldera, y Randolph, 2003), diabetes tipo 2 (Rosenzweig et al. 2001), psoriasis (Kabat-Zinn et al., 1998) e insomnio (Yook, Lee, y Ryu, 2008). Estas investigaciones muestran indicadores sobre como la MBSR puede ayudar a las personas a lidiar con el impacto que varios estresores o condiciones tienen en su vida.

De acuerdo con Baer (2003), han realizado estudios en donde se ha encontrado que la práctica de mindfulness ayuda a mejorar el bienestar general de las personas, ya que resulta eficaz en la reducción de síntomas psicológicos y físicos catalogados como negativos, tales como la ansiedad, depresión y estrés.

De igual manera, enseñar a los estudiantes las herramientas para la práctica del mindfulness, un componente de la salud integral, puede permitir a los estudiantes resaltar sus propias estrategias de autocuidado mientras también mejorar sus propias habilidades sociales. La reflexión a través de la técnica de mindfulness intensifica la actividad en el córtex prefrontal y esta integración neuronal promueve una mente reflexiva, un cerebro adaptativo, resiliente y relaciones empáticas (Siegel, 2007). A través de la práctica de mindfulness o atención plena, los estudiantes pueden intencionalmente poner atención sin hacer juicios a lo que está pasando con ellos, tanto en el salón de clases y en las interacciones con sus clientes. Estos les ofrecen oportunidades de volverse resilientes y, dentro de un ambiente seguro, confrontar los retos que pueden enfrentar en la práctica.

Un estudio realizado en estudiantes de trabajo social, basado en una intervención de mindfulness informada encaminada a la reducción de estrés, encontró decrementos significativos en los niveles de estrés de estudiantes después del entrenamiento (Dziegielewski, Roest-Marti, y Turnage, 2004). Los resultados obtenidos de una investigación indican que se reportaron mejoras significativas en 3 de los 4 componentes

del mindfulness: 1) observar, 2) actuar con conciencia, 3) aceptar sin juzgar. En este estudio no se obtuvieron resultados significativos con el componente “describir”.

Estudios neurofisiológicos sobre atención plena

Existe evidencia científica que demuestra la existencia de cambios estructurales cerebrales producidos a raíz de la práctica de la meditación. Lazar y colaboradores (2005) realizaron un estudio utilizando resonancia magnética para analizar la actividad cerebral de 20 sujetos con amplia experiencia (9 años aproximadamente) en la práctica de meditación del insight o también conocida como meditación vipasana. La meditación vipassana se basa en la respiración, u otra estímulo interoceptivo, y suele irse expandiendo a otros estímulos como las emociones, pensamientos o estímulos externos. Los resultados derivados de esta investigación arrojaron que las personas con experiencia en la meditación mostraron un mayor grosor de la corteza cerebral, a diferencia de los sujetos que no practicaban meditación. Las áreas que mostraron ser más gruesas fueron la corteza prefrontal derecha y la ínsula del hemisferio derecho, área que se encuentra ligada a la conciencia, respiración y actividad interoceptiva. Con estos resultados se pone en evidencia que la práctica de la atención plena genera cambios estructurales en el cerebro.

Otro estudio similar es el de Brefczynski-Lewis y colaboradores (2007), quienes utilizando la resonancia magnética funcional, analizaron la actividad cerebral en dos grupos de meditadores, unos que ya tenían tiempo practicando al meditación y podrían considerarse como expertos y otros que apenas iniciaban la práctica, realizando ejercicios de concentración de la atención sobre un pequeño punto en una pantalla. Los investigadores encontraron que se producía una activación diferente en la activación de las

redes neuronales que tiene relación con los procesos de atención sostenida, de acuerdo a la experiencia (tiempo de meditación promedio) de los sujetos. Esto es, los sujetos que poseían mayor experiencia o tiempo de realizar la práctica de meditación, presentaron mayor activación a diferencia de los sujetos que tenían menor experiencia o tiempo de practicarla. Estos resultados señalan que la práctica de meditación a largo plazo conlleva cambios de plasticidad neural. También se encontró que los meditadores expertos mostraban una activación del córtex prefrontal dorsolateral, esta zona cerebral se relaciona con la capacidad ejecutiva, y los estados de alerta.

Atención plena en el ámbito educativo

El entrenamiento en la atención plena ha sido utilizado en el ámbito educativo, a través de programas aplicados tanto en maestros como alumnos y cuyos objetivos principales han sido reducir el estrés en profesores, manejo de ansiedad, depresión y burnout, y en alumnos mejorar el desempeño académico, mejorar la calidad de las relaciones entre iguales, mejorar el autoconcepto, entre otras. Autores como Shapiro, Brown y Astin (2008) a través de sus investigaciones lograron identificar 3 principales puntos sobre los que influye el mindfulness en el ámbito educativo: 1) rendimiento cognitivo y desempeño académico; bienestar personal y salud mental y 3) desarrollo integral del individuo. Los resultados derivados de sus investigaciones han demostrado cómo impacta el entrenamiento en mindfulness sobre el desempeño académico de los estudiantes, es específico en cuanto a: 1) el entrenamiento en mindfulness ayuda a mejorar la atención, en especial a centrarla y orientarla (Jha et al., 2007; Lazar, Kerr, Wasserman y Gray, 2005); 2) el mindfulness incrementa la habilidad cognitiva de procesar la

información de forma rápida con precisión y exactitud (Slagter et al., , 2007; Toga, 2012); y c) el mindfulness mejora el rendimiento académico (Cranson et al, 1991; Sugiura, 2004).

En el ámbito educativo, existen estudios que sugieren que mindfulness reduce los niveles de estrés, ansiedad y depresión, tanto en profesores como en alumnos (Jain et al., 2007; Shapiro, Brown, y Biegel, 2007). Por su parte, Broderick (2005), menciona que mindfulness ayuda a mejorar la regulación emocional y cultiva estados psicológicos positivos.

Programas de entrenamiento en atención plena o mindfulness en contextos educativos

El mindfulness resulta una herramienta de gran importancia dentro del proceso educativo, de acuerdo con Meiklejohn et al., (2012) el entrenamiento en esta técnica puede incluirse dentro del aula de tres diferentes maneras: a) a través del profesor, de manera indirecta, cuando él recibe en entrenamiento en mindfulness y aplica estas ideas y conductas en clase; b) se entrena a los estudiantes, de manera directa en la técnica para que puedan desarrollar este tipo de habilidades, y c) de manera mixta o combinada, se da entrenamiento tanto a los profesores como a los estudiantes para que ambos aprendan mindfulness y pueda aplicarlo. A continuación se describirán varios de estos programas para maestros y alumnos clasificados según el país.

Programas educativos para maestros

Canadá.

Los doctores Corey Mackenzie, Geoffrey Soloway, y Patricia Poulin de la Universidad de Toronto (Ontario Institute for Studies in Education, OISE/UT, 2005) crearon en el 2005 el programa Bienestar en la Educación Basado en Mindfulness (Mindfulness-Based Wellness Education, MBWE) para tratar el problema de estrés y

burnout en profesores (Soloway, 2011). Este programa presenta cinco componentes: 1) identidad personal y profesional, 2) práctica contemplativa o reflexiva; 3) una visión holística de la enseñanza; 4) competencias emocionales y sociales; y 5) compromiso en la educación como profesor. El programa tiene una duración de 8 semanas en donde se enseña de manera formal prácticas de mindfulness para cultivar la conciencia de la salud personal, el objetivo del programa fue crear una intervención de prevención de la salud para personas que están en riesgo de desarrollar problemas relacionados con el estrés como sucede en los profesionales que brindan servicios humanos (Poulin, 2009).

Estados Unidos.

Por otra parte, en Estados Unidos se desarrolló el programa Cultivando Conciencia y Resiliencia en la Educación (Cultivating Awareness and Resilience in Education, CARE), el cual es impartido en Denver, San Francisco, Filadelfia y Nueva York. Este programa educativo tiene su base en el modelo de Salón Prosocial (Jennings y Greenberg, 2009) y tiene cuatro objetivos fundamentales: 1) mejorar el bienestar general del profesor; 2) mejorar la eficacia del profesor en proveer apoyo emocional, conductual e instruccional a los estudiantes; 3) mejorar las relaciones profesor-alumno y el clima del aula; y 4) incrementar en los estudiantes conductas prosociales. Se utilizan tres componentes primarios para alcanzar estos objetivos: 1) entrenamiento en habilidades emocionales para ayudar a los profesores a reconocer y regular sus propias emociones y las de los demás; 2) prácticas para la reducción del estrés basadas en mindfulness para ayudar a los profesores a ser más conscientes, estar más presentes y más comprometidos o involucrados; y 3) prácticas de escucha consciente y de compasión para ayudar a los profesores a optimizar

oportunidades para el contacto emocional saludable y la comprensión con los estudiantes y los otros (Jennings, 2011).

El programa Manejo de Estrés y Técnicas de Relajación en Educación (SMART por sus siglas en inglés: Stress Management and Relaxation Techniques) se basa en el programa MBSR, y está constituido por tres pilares fundamentales: a) concentración, atención y mindfulness, 2) consciencia y comprensión de las emociones; y 3) entrenamiento en empatía y compasión (Association for Mindfulness in Education, 2016). El programa fue creado en 2010 por la Fundación IMPACTO (IMPACT Foundation) y está enfocado para impartirse en profesores de nivel preescolar hasta secundaria y tiene una duración de ocho semanas y 36 horas de entrenamiento (Cullen y Wallace, 2010). Los objetivos de este programa son reducir el estrés laboral y burnout, así como la depresión y ansiedad, y mejorar la atención, desarrollar la capacidad de memoria de trabajo, promover la atención plena y autocompasión. Las sesiones incluyen actividades de meditación, consciencia emocional, actividades de movimientos físicos y discusiones de grupo. Ha sido implementado en Colorado, Michigan, Canadá y British Columbia. Se realizaron dos estudios para probar la efectividad y efectos del programa y se encontró que los maestros pertenecientes al grupo control reportar mayor atención plena, un decremento en cuanto al estrés laboral y un aumento en la satisfacción laboral (Benn, Akiva, y Roeser, 2012).

Programas de atención plena o mindfulness para alumnos

Estados Unidos.

El Programa para niños interiores (Inner Kids Program) fue diseñado en Estados Unidos desde 2010 por Susan Kaiser, y está enfocado a alumnos, niños y adolescentes. También ha sido nombrado como el Nuevo ABC: Atención, Balance y Compasión (The

New ABCs; Attention, Balance and Compassion) y ha sido influenciado y desarrollado por el trabajo de autores como Kabat Zinn et al., Su estructura se basa en el desarrollo de tres factores: 1) conciencia de la experiencia interna (pensamientos, emociones y sensaciones físicas); 2) conciencia de la experiencia externa (lugares, personas y objetos); y 3) conciencia de sendas de experiencias juntas, sin mezclarlas. Tiene una duración de ocho semanas con sesiones de 30 minutos para niños, y en el caso de estudiantes mayores el programa tiene una duración de 10 semanas, con sesiones de 45 minutos. El esquema que se trabaja en este programa es a través de ejercicios lúdicos, introducir ejercicios de introspección y posteriormente compartir la experiencia, para poder ayudar a los niños a comprender mejor sus emociones. También se encuentra disponible un programa de entrenamiento para adultos que combinan la teoría y práctica para enseñar atención plena (Kaiser-Greenland, 2013). Se realizó un estudio con grupo control de niños de 7 a 9 años a los que se les aplicó el programa Niños interiores en sesiones dos veces a la semana de 30 minutos de duración, por 8 semanas y se encontró que los niños que recibieron entrenamiento en atención plena mejoraron en el control de las funciones ejecutivas en general. Los resultados sugieren que hubo un efecto más fuerte del entrenamiento en los niños que presentaban dificultades en sus funciones ejecutivas (Flook et al., 2010).

El Programa de Resiliencia Interior (IRP por sus siglas en inglés; Inner Resilience program), es un programa americano creado en 2002 por Lisa Lantieri como respuesta a los efectos que tuvieron lugar a raíz de los eventos del 11 de Septiembre de 2001 en las escuelas de la Ciudad de Nueva York y está enfocado a niños de nivel primaria, así como a profesores, directivos y padres de familia. Este programa ha sido implementado desde hace 10 años, y su objetivo es mejorar la vida interna de los alumnos y profesores a través de la

integración del aprendizaje social y emocional con las prácticas contemplativas. Durante el programa se desarrolla el entrenamiento en habilidades de autorregulación, atención y cuidado de los otros (The Inner Resilience Program-Tides Center. (2009-2016). En palabras de la autora, los maestros de la Ciudad de Nueva York están equipando a sus estudiantes con habilidades que les permiten ser conscientes de sus emociones así como también aprender a regularlas de manera más efectiva. De acuerdo con Lantieri (2008), la práctica regular de habilidades contemplativas fortalece los circuitos cerebrales que mantienen la regulación emocional, y parte de los beneficios que se obtienen a través de esta práctica son: obtener mayor autoconciencia y autoconocimiento, habilidad para relajar el cuerpo y liberar tensión, mejoramiento de la atención, mejor manejo del estrés, entre otras.

El Programa Aprendiendo a Respirar (Learning to BREATHE) fue creado en Estados Unidos, por Patricia Broderick en 2009. Este programa está enfocado a adolescentes e integra elementos de aprendizaje social y emocional con aspectos de mindfulness, y busca ofrecer a los alumnos una manera de empoderamiento para poder hacer frente a procesos psicológicos que viven los adolescentes. El programa posee cinco objetivos a alcanzar: 1) proveer las instrucciones fundamentales para el desarrollo apropiado del mindfulness así como fomentar la salud mental y el bienestar general; 2) mejorar la capacidad de regulación emocional; 3) fortalecer la atención; 4) generalizar el repertorio de habilidades para la gestión del estrés; y 5) ayudar a los estudiantes a integrar el mindfulness en su vida diaria. Y se compone de seis partes: a) consciencia del cuerpo; b) comprendiendo y trabajando con pensamientos; c) comprendiendo y trabajando con emociones; d) integrando la consciencia de pensamientos, emociones y sensaciones corporales; e) reduciendo los juicios dañinos; e 6) integrando la consciencia mindfulness en

la vida diaria. La duración del programa es de seis sesiones, de 30 a 45 minutos, las cuales pueden adaptarse a las edades de los alumnos (Broderick, 2009-2016). Se realizó un estudio piloto del Programa Aprendiendo, en alumnos adolescentes de una escuela privada para mujeres y se encontró que los participantes del grupo control reportaron un decremento de afectos negativos y un incremento en los sentimientos de tranquilidad, relajación y autoaceptación. Se encontraron mejoras en la regulación emocional y decrementos en cansancio, y presencia de dolores físicos. Los resultados del estudio sugieren que el mindfulness es prometedor para fortalecer la regulación emocional y bienestar subjetivo en adolescentes.

Las escuelas Mindful es un programa que fue desarrollado en 2007 Estados Unidos para estudiantes de primaria y secundaria, en la escuela Park Day School, en Oakland, California y se encuentra integrada dentro del sistema educativo. Actualmente es una organización de entrenamiento sin fines de lucro que ofrece cursos en línea y presenciales en todo Estados Unidos y más de 100 países. El objetivo de este programa es resolver algunos de los problemas más comúnmente observados en las escuelas: inhabilidad para concentrarse, impulsividad lo cual dificulta el manejo de la clase, altos niveles de estrés presentes en alumnos y profesores, y una falta de conexión entre los estudiantes y la comunidad escolar. De acuerdo con los creadores del programa, el estrés inhibe partes clave del cerebro, las cuales son necesarias para que el aprendizaje se dé. El objetivo del programa es asegurarse primero que los niños y adolescentes estén preparados con menos estrés en sus vidas. Este programa tiene cinco años implementándose, y su duración es de 15 sesiones (ocho semanas), e incluye sesiones para padres de familia (Mindful schools, 2010-2016).

El programa Mente Arriba (MindUp) es un proyecto creado en Estados Unidos para estudiantes de primaria y consiste en un currículo que se conforma de 15 sesiones que buscan promover la conciencia social y emocional, así como mejorar el bienestar psicológico y promover el éxito académico. Estos objetivos corresponden a los puntos de competencias de CASEL. La parte central del programa MindUp es el mindfulness de la respiración, practicándolo tres veces al día durante las clases. Este programa se encuentra siendo aplicado actualmente en aproximadamente 250 escuelas de Estados Unidos (The Hawn Foundation, 2011-2016).

El programa un Lugar Tranquilo y Silencioso (a Still Quiet Place) fue creado por la doctora Amy Saltz para trabajar con estudiantes desde nivel preescolar a universidad, profesores y padres de familia y ha sido implementado en los Estados Unidos desde hace 11 años. El punto central del programa es el desarrollo de la conciencia plena o mindfulness, enfocado a promover la paz y felicidad. Su duración es de ocho semanas con sesiones de 45 minutos a 90 minutos e incluye actividades como estiramientos corporales, respiración, emociones, bondad amorosa, entre otros (Saltzman, 2016).

El programa Adolescentes Estresados (Stressed Teens).

El programa Adolescentes Estresados (Stressed Teens), es un programa de reducción de estrés basado en mindfulness (MBSR-T) creado por Gina Biegel, esta intervención está basada en la MBSR creado por Kabat-Zin y sus colaboradores, pero enfocada en la aplicación con adolescentes y no con adultos. El formato del programa puede ser aplicado en grupos, escuelas, familias o a manera de terapia y posee una duración de ocho semanas. Su finalidad es ayudar a los adolescentes a desarrollar la conciencia de sí mismos a través de la implementación de la práctica de mindfulness. Debido a su etapa de

desarrollo, los adolescentes tienden a tener dificultades en sus habilidades sociales, manejo de emociones, impulsividad y atención, la intención del programa es mejorar el funcionamiento general y la calidad de vida de los adolescentes (Stressed Teens, 2016).

El programa Bienestar Funciona en las Escuelas (Wellness Works in Schools) es un programa de origen americano creado en 2001 por Kinder Associates LLC, consultores educativos y está enfocado a trabajar con estudiantes, maestros y familias. El programa está basado en la práctica de la atención plena y su objetivo es incidir en la salud y bienestar de los jóvenes. La meta de este programa consiste en que los adolescentes puedan hacer frente al estrés, el equilibrio emocional, la salud mental, y tengan una mejor disposición hacia el aprendizaje. Su estructura consiste de series de ocho a 15 sesiones secuenciales, con duración de 45 a 50 minutos (Kinder Associates, 2002-2016).

Inglaterra.

El proyecto Mindfulness en escuelas (MiSP, por su siglas en inglés; Mindfulness in School Project) fue creado en Inglaterra y se enfoca en alumnos de 14 a 18 años. Este programa está basado en el MSBSR, adaptándolo a la población adolescente e incluye actividades como mindfulness de la respiración, escaneo corporal, comer conciente, y mindfulness en movimiento. La duración del mismo es de nueve semanas y se desarrolla durante el horario de clases (Mindfulness in schools, 2016).

El Proyecto Mindfulness en Escuelas (MiSP, Mindfulness in School Project), fue creado en 2009 como una compañía sin fines de lucro por los maestros Richard Burnett y Chris Cullen, ambos autores creyeron que el desarrollo de habilidades de mindfulness en sus estudiantes les traería grandes beneficios. En Inglaterra no se contaba con cursos sobre enseñar mindfulness en la educación cuando se creó el proyecto y se empezó a trabajar con

jóvenes de 11 a 18 años, posteriormente se extendió a las edades de 7 a 11 años y se inició a capacitar a maestros y personal de las instituciones educativas. La finalidad del proyecto es mejorar el bienestar y la resiliencia en jóvenes. El Proyecto Mindfulness en Escuelas sigue siendo el líder en proveer programas de mindfulness en Reino Unido (Mindfulness in schools. (2016).

Colombia.

En Colombia el programa denominado RESPIRA (Conciencia para el Bienestar en la Escuela) fue desarrollado por la organización colombiana Convivencia Productiva y en colaboración con Save the Children, como medida al problema de que Colombia presentaba el nivel más alto en cuanto a agresión escolar en América Latina, según los resultados arrojados en un estudio realizado por la CEPAL (Román y Murillo, 2011). Los resultados mostraron que más del 70% de los estudiantes de sexto grado son víctimas o perpetradores de agresiones dentro de la escuela cada mes. Este programa está enfocado a alumnos y profesores y busca introducir la práctica de la atención plena (mindfulness) a la par de combinar metodologías complementarias, como la escucha activa, para ayudar a promover el aprendizaje socioemocional dentro de las escuelas. Dentro de sus objetivos centrales se encuentra mejorar la convivencia pacífica en niños y jóvenes que han sido principalmente afectados por la violencia (diversos tipos de violencia, incluyendo el conflicto armado). Este programa da mayor prioridad al trabajo con los profesores, ya que son ellos quienes deben enseñar la práctica de la atención plena en sus salones. Y también pretende incluir a la comunidad escolar completa: directivos, familia y comunidad. Este programa se encuentra en su fase de pilotaje actualmente, por lo que aún no se cuenta con información derivada de investigaciones acerca de su implementación y resultados (RESPIRA, 2014).

Inteligencia emocional plena

La práctica de la atención plena o mindfulness ayuda a que la persona desarrolle conciencia acerca de su cuerpo, pensamientos y emociones. Esto es posible a través de la aceptación de la experiencia presente, sin realizar juicios. Este tipo de prácticas están siendo utilizadas como medios de intervención en diferentes áreas científicas y han traído un profundo interés por parte de la ciencia para analizar y descubrir los mecanismos cerebrales de los cuales se valen para actuar. Se ha encontrado que la práctica de la meditación está asociada con el utilizar diferentes redes neuronales, con cambios en la estructura y funcionamiento cerebral los cuales han sido identificados con mayor concentración de sustancia gris en las estructuras del hipocampo y la ínsula anterior derecha, corteza órbita-frontal y mayor participación de la corteza cingulada anterior (Sarmiento-Bolaños, 2013).

Ramos, Enríquez y Recondo (2012) proponen el término inteligencia emocional plena es definido (INEP) como realizar una gestión eficaz de las emociones haciendo uso de la práctica de la atención plena, convirtiéndose ésta en una herramienta útil, que impulsa el desarrollo de las habilidades emocionales de profesores y alumnos. Entre los beneficios que la práctica de la atención plena aporta a la gestión de la regulación emocional se encuentra: ayuda a disminuir la reactividad emocional, lograr un mejor afrontamiento de los problemas personales, mantener un estado de calma (Recondo, Ramos, Salcido, y Martín, en prensa). Los autores del término inteligencia emocional plena crearon un entrenamiento específico que enseñe a los alumnos y profesores aprender a gestionar eficazmente nuestros estados emocionales a través de la atención plena al cual denominaron *Programa de Inteligencia Emocional Plena, PINEP* (Ramos, Recondo, y Henríquez, 2011).

Dicho programa combina la práctica de la atención plena con ejercicios que desarrollan la inteligencia emocional y ha sido aplicado en diferentes niveles educativos que van desde primaria hasta universidad.

Estudios realizados en España con estudiantes universitarios han arrojado resultados favorables en cuanto a la regulación emocional, bienestar personal, el incremento en la inteligencia emocional, así como también en cuando al desarrollo de empatía (Enríquez, 2011).

De acuerdo con Ciarrochi y Blackledge (1995), el entrenamiento en inteligencia emocional basado en la conciencia plena (MBEIT), la atención plena brinda la habilidad de abrirse a la experiencia emocional, logrando aceptar cierto grado de malestar. El entrenamiento en la inteligencia emocional plena ayuda a las personas a ser observadores de la realidad emocional propia.

3 Estudios preliminares

Como parte de la investigación de tesis, se realizaron dos estudios preliminares titulados: “Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia, satisfacción y bienestar en alumnos de primaria” y “Relación entre estrés, conciencia plena e inteligencia emocional en docentes de Cd. Juárez y Chihuahua”. El objetivo del primer fue analizar si existe relación entre las variables inteligencia emocional, autoeficacia, satisfacción y bienestar personales en niños, alumnos de quinto y sexto grado de primaria. Y el objetivo del segundo estudio fue analizar si existe relación entre las variables de estrés, conciencia plena e inteligencia emocional en adultos, docentes de Cd. Juárez y Cd. Chihuahua. Esto con la finalidad de justificar la necesidad de desarrollar en alumnos y docentes habilidades socioemocionales. Los resultados de los primeros dos estudios se presentan a continuación

Estudio 1: Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia, satisfacción y bienestar en alumnos de primaria

Participantes

Participaron un total de 97 alumnos, de un total de 4 grupos, 2 de quinto grado y 2 de sexto grado de una escuela primaria de Cd. Juárez. De los cuales 50 fueron mujeres y 47 hombres. 50 alumnos fueron de quinto grado y 47 de sexto grado. Los rangos de edades oscilaron entre 9 y 13 años.

Procedimiento

Se pidió autorización al Director de la escuela primaria y a los maestros respectivamente, para aplicar las escalas a los alumnos. La aplicación de las mismas tuvo lugar en el salón de clases. Las instrucciones para los alumnos fueron las siguientes: A

continuación te vamos a realizar una serie de preguntas que sirven para conocer cosas sobre tus sentimientos y emociones. Te pedimos tu colaboración y apoyo, porque esto va a servir para conocer mejor la manera en que utilizas tus emociones y sentimientos. Es importante que sepas que no existen respuestas “correctas” o “incorrectas” al contestar las preguntas, sólo se te pide que seas lo más sincero posible, y si tienes alguna duda puedes levantar tu mano y preguntar. Posteriormente se explicaron las instrucciones para contestar cada escala y se procedió a la aplicación de las mismas. La participación de los alumnos fue de manera voluntaria y se entregó un formato de consentimiento informado a los padres de familia para pedirles permiso de participación de sus hijos.

Instrumentos

Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EISRIE)

Esta escala fue desarrollada en México por Sosa y Rodríguez (2011) y está compuesta por 43 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, que van el 1= No lo hago, 2= A veces, y 3= Si lo hago. Los ítems están agrupados en 4 factores: 1) Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo, 2) Capacidad auto percibida de empatía, 3) Capacidad auto percibida de insight, y 4) Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y a mí mismo. El Factor 1 reporta una consistencia interna de $\alpha = .761$, el Factor 2 de $\alpha = .592$, el Factor 3 de $\alpha = .735$ y el Factor 4 de $\alpha = .631$. El alfa total obtenida de la escala es $\alpha = .806$

Escala de autoeficacia

La escala de autoeficacia (Midgley et al., 2000) aborda creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades a futuro, para producir niveles adecuados de desempeño académico. Se trata de una escala tipo Likert conformada por 5 ítems, cuyo intervalo de respuesta parte del 0= Totalmente en desacuerdo al 6= Totalmente de acuerdo. El alfa obtenida de esta escala es de .78.

Escala de Satisfacción con la vida (SWLS)

La escala de satisfacción con la vida (*Satisfaction with life scale* (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000), consiste en una escala tipo Likert compuesta por 5 ítems, cuyas opciones de respuesta van del 1= Muy en desacuerdo al 7= Muy de acuerdo. Esta escala evalúa la satisfacción personal con la vida, la cual comprende el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Se examinó la fiabilidad de la escala a través del alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0.82 (Cabañero et al., 2004).

Escala de Bienestar personal.

La escala de bienestar personal (EBP) (EU-2006), (Fierro y Rando, 2007) representa una medición del grado de bienestar experimentado por la persona en la actualidad. Ésta consta de 24 ítems, los cuales comprenden emociones vividas, tanto positivas como negativas. Existen 2 componentes: 1) Ausencia de bienestar, la cual se conforma por 17 ítems, y 2) Bienestar positivo, que corresponden a los siete ítems restantes de la escala. Los intervalos de respuesta van del 1= Completamente en desacuerdo al 7= absolutamente de

acuerdo. El componente 1 presenta un alfa de Cronbach de .91, mientras el componente 2 obtuvo un alfa de Cronbach de .79.

Los análisis estadísticos se realizaron en SPSS versión 22.0 para llevar a cabo las correlaciones

Resultados

Se pudo observar que existe una correlación positiva moderada entre el factor 1 Capacidad auto percibida de bienestar a los demás y mi mismo y la escala de autoeficacia con un valor de $r=.36$, $p<.01$, como se muestra la siguiente tabla 1.

Tabla 1.

Correlación entre autoeficacia, satisfacción y bienestar subjetivo

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Autoeficacia	Correlación de Pearson	.363(**)	.174	.193	-.052
Satisfacción	Correlación de Pearson	.116	.214(*)	.090	-.061
Bienestar	Correlación de Pearson	.058	.100	.058	.068

** $p<.01$, * $p<.05$

Esta fue la única correlación significativa que se observó (tabla 1). No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y

la satisfacción o el bienestar. Se observa también una correlación positiva baja entre el Factor 2 Capacidad autopercebida de empatía y la escala de Satisfacción con la vida.

Análisis y discusión de resultados

Los datos obtenidos a partir de las correlaciones muestran que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y autoeficacia. En específico, en la capacidad auto percibida de bienestar a los demás y a mí mismo (Factor 1).

Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y la satisfacción con la vida. Esto podría deberse a diversas causas, como por ejemplo, el uso de la escala de inteligencia emocional infantil.

Dentro de las variables socio demográficas respecto a la información proporcionada por los alumnos acerca de sus padres, se encontró que las ocupaciones fueron: empleados de maquiladora, ama de casa, construcción, empleados de diversos ámbitos (cargador de camiones fruta, central de abastos, papelería, fábricas). Los rangos de edad de los padres de familia son entre 25 y 68 años, con una media de 32 años. Los alumnos y sus familias pertenecen a un nivel socioeconómico bajo.

Conclusiones

Se encontró una correlación positiva moderada entre la capacidad auto percibido de bienestar a los demás y en mí (Factor1 de la escala de inteligencia emocional infantil) y la autoeficacia. Sin embargo no se encontró correlación significativa entre la inteligencia emocional y la satisfacción personal y el bienestar personal.

Capítulo 3. Estudios preliminares

Se recomienda realizar estudios en muestras mayores, que incluyan alumnos de diferentes niveles socioeconómicos para identificar si existen diferencias entre los resultados y analizarlas.

Estudio 2: Relación entre estrés, conciencia plena e inteligencia emocional en docentes de Cd. Juárez y Cd. Chihuahua

Participantes

La muestra se conformó por 52 maestros de instituciones públicas (42 escuelas) y privadas (10 escuelas) de Ciudad Juárez (26 escuelas) y Chihuahua (26 escuelas). La distribución de sexo fue de 40 mujeres y 12 hombres, de los niveles de preescolar hasta profesional (kínder=1, primaria= 40, secundaria=6, preparatoria=2, profesional= 3). Las edades de los maestros oscilaron entre 20 a 55 años. El estado civil reportado fue: 20 casados, 29 solteros, 1 unión libre y 1 divorciado(a).

Instrumentos

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

El Cuestionario de Burnout del profesorado versión revisada (Moreno, Garrosa y González, 2000) tiene por objetivo evaluar los procesos de estrés y burnout que experimentan los docentes, e incluye posibles variables de tipo organizacional que pueden servir como desencadenantes de estos procesos.

Se compone de 3 factores que a su vez, se dividen en escalas, constituido por 66 items. Los factores son: Factor I estrés y burnout, el cual consta de 3 subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal); Factor II problemas administrativos (el cual se divide en las escalas: preocupación profesional y falta de reconocimiento profesional); y el Factor III desorganización (el cual se divide en las

escalas de: supervisión y condiciones organizacionales). También se incluyen en este cuestionario datos sobre variables sociodemográficas como: edad, sexo, condición del centro educativo (privado/público), grado en el que imparte, años de docencia, otros estudios, etc. Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos (para los primeros 11 ítems las opciones son: 1= totalmente de acuerdo, 2=me afecta un poco, 3= me afecta moderadamente; 4= me afecta bastante, y 5=me afecta muchísimo, y para el resto de los ítems: 1=totalmente de acuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indeciso, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach total obtenido por el instrumento en este estudio fue de .84.

Escala de habilidades de inteligencia emocional percibida (Trait meta-Mood Scale).

La escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995; versión española versión española de Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) es un instrumento que se utiliza para poder identificar la inteligencia emocional percibida por las personas. Es decir, que permite analizar la capacidad auto percibida, que las personas poseen para prestar atención a sus emociones así como a sus estados de ánimo, poder diferenciarlos y la capacidad para regularlos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Está compuesta por 24 ítems, los cuales se agrupan en 3 dimensiones: Atención a los propios sentimientos (representa al grado en el que la persona cree prestar atención a sus pensamientos), Claridad emocional (cómo cree la persona percibir sus emociones) y Reparación de las emociones (esta dimensión se asocia a la creencia de la persona acerca de

su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y poder extender los estados positivos). Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= pocas veces, 2=raras veces, 3=a veces; 4=a menudo, y 5=muy a menudo). El alfa de Cronbach de este instrumento en este estudio realizado fue de .911.

Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS).

El Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004) está basado en la terapia dialéctica conductual de Linehan para las habilidades de atención plena. Su objetivo es medir la tendencia de consciencia que las personas poseen en su vida cotidiana.

Se compone de 39 ítems, los cuales se agrupan en 4 factores o elementos de la atención plena: Observar, Describir, Actuar con conciencia y Aceptación sin juzgar. Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=nunca o pocas veces verdadero, 2=raras veces verdadero, 3=a veces verdadero, 4=a menudo verdadero; y 5=siempre verdadero). El inventario posee un alfa de Cronbach para el Factor Observa de .91, el Factor Actuar con conciencia de .84, Factor Aceptación sin juzgar de .87.

Resultados

Se encontró una correlación negativa de $r = -.29$, $p < 0.01$ entre burnout del profesorado y las habilidades de inteligencia emocional percibida. Se encontraron correlaciones negativas entre la escala de agotamiento emocional de $r = .29$, $p < 0.01$ y las habilidades de inteligencia emocional percibida, y una correlación negativa de $-.46$, $p < 0.01$ entre agotamiento emocional y la dimensión claridad de emociones.

Se encontró una correlación positiva entre habilidades de inteligencia emocional percibida (Escala TMMS) de $r=.32$, $p<0.05$ con las habilidades de mindfulness. La escala TMMS se compone de 3 dimensiones: atención a emociones, claridad emocional y reparación emocional. Se encontró una correlación de $r=.39$, $p<0.01$ entre la dimensión de atención emocional y las habilidades de mindfulness; una correlación de $r=.51$, $p<0.01$, entre esta dimensión escala y el Factor II describir habilidades de mindfulness, y una correlación de $r=.43$, $p<0.01$ entre esta dimensión de la escala y el Factor III (actuar) de habilidades de mindfulness.

Respecto a la dimensión reparación emocional, se encontraron las siguientes correlaciones con las habilidades de mindfulness: una correlación positiva de $r=.78$ $p<0.01$; una correlación positiva de $r=.31$, $p<0.01$ con el Factor II (describir) de habilidades de mindfulness y una correlación positiva de $r=.92$, $p<0.01$ con el Factor IV (aceptar) de habilidades de mindfulness.

Por otra parte, se encontró una correlación negativa de $r=-.46$ $p<0.01$ entre la dimensión claridad emocional de las habilidades de inteligencia emocional percibida y la escala de agotamiento emocional de burnout y estrés.

Conclusiones

Los datos obtenidos afirman la hipótesis de que un docente con un entrenamiento adecuado en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y de habilidades de mindfulness, puede tener un mejor manejo del control del estrés. Las correlaciones positivas encontradas entre la presencia de habilidades de inteligencia emocional y las

habilidades de mindfulness, lo cual concuerda con la literatura analizada sobre la relación existente entre el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la práctica de esta técnica.

Como se mencionó anteriormente, según Maslach y Jackson (1986), el burnout se conforma por 3 síntomas: a) cansancio emocional (el cual se refiere a que la persona se siente agotada emocionalmente y que no logra hacer frente a la situación que vive); b) despersonalización-cinismo (lo cual hace alusión a que la persona, en este caso el docente tiende a reaccionar de manera fría, impersonal y cínica para con sus alumnos, o bien, para con su labor docente); y 3) baja realización personal-eficacia (lo cual quiere decir que el docente presenta sentimiento de fracaso y de no ser competente en su desarrollo laboral).

De acuerdo con Aris (2009), el burnout posee 4 síntomas característicos: 1) síntomas psicósomáticos (que incluyen dolores físicos musculares, problemas gastrointestinales y dolores de cabeza); 2) síntomas conductuales (problemas de relaciones interpersonales y absentismo laboral); 3) síntomas emocionales (distanciamiento afectivo de los alumnos); y 4) síntomas defensivos (los cuales se manifiestan en la negación de las emociones propias y la posibilidad de conducirse de manera cínica o incorrecta hacia sus alumnos). Los resultados de esta investigación son consistentes con el estudio realizado por Pena y Extremera (2012), en donde se encontraron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y el engagement, y se encontraron correlaciones negativas entre la inteligencia emocional percibida y el agotamiento emocional y despersonalización del burnout. Lo cual sugiere que la inteligencia emocional percibida es un factor de protección ante el burnout en profesores y profesionistas de la educación.

4 Estudio piloto

Para analizar los efectos del programa de Inteligencia Emocional Plena sobre las dimensiones de las variables de: inteligencia emocional, satisfacción vital, autoeficacia, empatía, bienestar personal, satisfacción vital y atención, se utilizó un diseño pre-experimental de comparación de grupos con medición pre test-post test.

Participantes

Participaron en el estudio de piloto 31 alumnos (15 mujeres y 16 hombres), 18 pertenecientes al grupo de quinto y 13 a sexto grado de la Escuela Primaria Pública Federal Ignacio Ramírez, de Ciudad Juárez, con edades entre 9 y 13 años ($M=10.48$, $S=1.03$). Se seleccionó una institución, en donde se realizó un estudio piloto, de manera breve para observar los resultados encontrados y poder definir el tamaño de la muestra total de la investigación, a partir de un análisis de poder estadístico, Cohen (1992) sugiere 36 sujetos por grupo.

Instrumentos

Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EISRIE).

Este instrumento fue anteriormente mencionado en el capítulo 3, página 55. En este estudio el Factor 1 reportó una consistencia interna de $\alpha = .761$, el Factor 2 de $\alpha = .592$, el Factor 3 de $\alpha = .735$ y el Factor 4 de $\alpha = .631$. El alfa total obtenida de la escala es $\alpha = .806$

Índice de reactividad Interpersonal- empatía (IRI)

El índice Reactividad Interpersonal-Empatía (Davis, 1980, 1983) es una escala de autoinforme ampliamente utilizada para evaluar empatía que incluye factores cognitivos y emocionales. Está formada por 28 ítems, con una escala tipo likert de 5 puntos, donde 1

corresponde a “no me describe bien” y 5 a “me describe muy bien”. Los ítems están organizados, en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). Los índices de confiabilidad obtenidos en su versión española se presentaron con valores de alfa que oscilan desde 0.56 para la escala de Toma de perspectiva (PT) hasta 0.70 para la de fantasía (FS).

Sub Escala de Autoeficacia académica de las Escalas de patrones de aprendizaje adaptativo (PALS)

La escala de Autoeficacia académica (Midgley et al., 2000) refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. La escala está compuesta por cinco ítems, con opciones de respuesta que van desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach general de este instrumento es de .78 (Midgley et al., 2000).

Escala de Satisfacción con la vida (SWLS)

Este instrumento ya había sido anteriormente descrito en el capítulo 3, en la página 56.

Escala de Bienestar personal

Este instrumento ya había sido anteriormente descrito en el capítulo 3, en la página 59.

Prueba perceptiva y de atención 6ta edición revisada (T-P).

El T-P (Toulouse y Pierón, 2007) es una prueba perceptiva que, por sus características, exige una gran concentración y resistencia a la monotonía al realizarlo. El formato del test es una página que contiene gran cantidad de cuadritos (1600 cuadritos distribuidos en 40 filas de 40 elementos), de los cuales únicamente diez cuadritos de cada fila resultan iguales a uno de los dos modelos que son presentados al inicio de la página en las instrucciones. Para realizar el test se le pide a la persona que identifique y marque los cuadritos que presentan el guió en la misma dirección que los cuadritos muestra, el tiempo de ejecución es 10 minutos. Esta prueba evalúa la capacidad de concentración en una tarea y puede medir la resistencia a la fatiga, la persistencia perceptiva y la rapidez. Factorialmente el T-P mide percepción y atención. El alfa total de la escala es $\alpha = .774$ (Morales, Sosa y Quattrochi, 2014).

Procedimiento

Para la realización del estudio de piloto, se realizó la presentación del proyecto de investigación ante las autoridades educativas de diferentes instituciones de Ciudad Juárez en donde se pretendía realizar el estudio, se explicó la importancia y beneficios del estudio. Después de obtener la autorización del director de la Escuela Primaria Pública Ignacio Rodríguez para dar el taller en esta institución, se realizó también una presentación a los profesores, para dar a conocer el programa, explicarles en qué consiste y motivarlos a participar en el mismo.

Se les dio un formato de consentimiento informado a los padres de los alumnos por ser menores, en el cual se acredita a la maestra Rocío García Hernández como alumna del programa de posgrado Doctorado en Psicología con énfasis en salud y violencia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en el cual se les solicitó la autorización para

implementar en la institución educativa el programa de educación emocional plena, y su firma de conformidad para que su hijo (a) participe del mismo.

Posteriormente se procedió a la aplicación de la batería psicométrica a los alumnos, para analizar las diferentes variables del estudio (pre test). Una vez hecho esto, se realizó la aplicación del programa de educación emocional con los alumnos. La aplicación del programa de entrenamiento tuvo una duración aproximada de 2 meses, y constó de 2 sesiones semanales con una duración de 1 hora por sesión. Como parte del taller se llevó un diario personal de emociones, en el cual los alumnos cada sesión respondían a 3 preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más? ¿Qué me gustó menos? Este diario fungió como un instrumento de autoinforme el cual ayudó a los alumnos a darse cuenta de que aprendían cada sesión y a plasmar lo que les gusta y lo que sienten. Al final del programa, se aplicó nuevamente la batería de instrumentos para evaluar las variables y se observó si hubo cambios en ellas (post test).

Resultados

Se realizó un ANOVA para medidas repetidas para comparar las medias de los dos tiempos de medición. Según el ANOVA se encontró una diferencia estadísticamente en el Índice de reactividad interpersonal, $F(1,30)=51.11$, $p<.01$ en donde se incrementó la empatía después de la intervención. También se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la atención, $F(1,30)=6.17$, $p=.02$ en donde se incrementó la atención después de la intervención. Por otra parte, también se encontró una diferencia estadísticamente significativa con $F(1,30)=28.29$, $p<.01$, en donde se incrementó la Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y mi mismo (Factor 1 de la

Escala de inteligencia emocional infantil), y se encontró también, una diferencia estadísticamente significativa con $F(1,30)=5.77, p=.02$, en donde se incrementó Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y mi mismo (Factor 4 de la Escala de inteligencia emocional infantil), después de la intervención.

En el Índice de reactividad interpersonal, la media del pre test fue de 15.45 ($s=1.98$) y la del post test fue de 21.58 ($s=5.24$), lo que indica una diferencia estadísticamente significativa, siendo $F(1,30)=51.11, p<.01, d=1.70$, lo que demuestra una diferencia muy fuerte.

En el test de Atención Toulouse-Pierón, la media del pre test fue de 100.6 ($s=35.85$) y la del post test fue 117.65 ($s=40.11$) lo que indica una diferencia estadísticamente significativa, siendo $F(1,30)=6.17, p=.02, d=.46$, lo que muestra una diferencia moderada.

En la Escala Auto informada de Inteligencia Emocional Infantil, en el Factor 1 Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo, la media del pre test fue de 27.84 ($s=2.86$), y la media del post test fue 24.13 ($s=3.30$). El tamaño de efecto indica una diferencia fuerte con $d=1.20$. Mientras que en el Factor 4 Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y mi mismo, la media del pre test fue de 13.26 ($s=2.66$), y la media del post test fue de 14.87 ($s=3.18$). El tamaño de efecto indica una diferencia moderada con $d=.55$. Los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Diferencias en las medias de los tests.

Test	Pre Media (DE)	Post Media (DE)	F	P	Tamaño de efecto (d)
Atención	100.6(35.85)	117.65(40.11)	6.16	.02	.46
Satisfacción	32.71(5.07)	32.03(6.39)	.302	.587	
Bienestar	39.19(7.43)	38.42(7.03)	.213	.64	
Autoeficacia	21.94(5.14)	23.87(5.17)	2.85	.10	
Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo	27.84 (2.86)	24.13 (3.30)	28.29	< .01	1.20
Capacidad auto percibida de empatía	17.71(3.60)	33.74(5.91)	.541	.46	
Capacidad autopercibida de insight	34.71(4.90)	33.74(5.91)	.57	.45	
Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y mi mismo	13.26(2.65)	14.87(3.18)	5.79	.02	.55
Empatía	15.45(1.98)	21.58(5.24)	51.11	< .01	1.70

5 Validación de instrumentos

Se realizó la validación de tres instrumentos: el Cuestionario de regulación emocional (CERQ I), el Índice de reactividad Interpersonal- empatía (IRI) y la Escala de Atención Plena (EAP). En el caso de los primeros dos instrumentos se realizó el análisis factorial confirmatorio y como éste no obtuvo una bondad de ajuste aceptable, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de mínimos cuadrados generalizados y rotación prómax. En el caso del último instrumento se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para analizar la estructura factorial obteniendo una bondad de ajuste aceptable. Asimismo se evaluó la confiabilidad interna de los instrumentos a través del alfa de Cronbach.

Estructura factorial y confiabilidad interna del CERQ

Para analizar la estructura factorial del CERQ-I se empleó el análisis factorial exploratorio, debido a que al realizar el análisis factorial confirmatorio se encontró que los ítems poseían índices de bondad de ajuste bajos y se decidió realizar un análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio mostró que los 36 ítems se agruparon en siete factores: 1) Pensamiento positivo, 2) Reflexión/preocupación, 3)Rumiación/catastrofización, 4)Toma de perspectiva, 5) Autoculpa, 6) Culpar a otros, y 7) Aceptación. Este resultado es diferente de lo que se menciona en la literatura, la cual sugiere una estructura de 9 factores. Los pesos factoriales fueron superiores a 0.30 para todos los ítems (ver tabla 1). Si la diferencia de los dos pesos factoriales más altos fue menor de .10, entonces se descartó el ítem debido a que se consideró con carga compartida en más de un factor. Los valores de confiabilidad de la toda la escala, de acuerdo al alfa de

Capítulo 5. Validación de instrumentos

Cronbach en este estudio, fueron de 0.85, el factor 1 obtuvo un alfa de .79, el factor 2 obtuvo un alfa de .69, el factor 3 obtuvo un alfa de .69, el factor 4 obtuvo un alfa de .68, el factor 5 obtuvo un alfa de .72, el factor 6 obtuvo un alfa de .73 y el factor 7 obtuvo un alfa de .33.

Tabla 3

Pesos Factoriales y Comunalidades del Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario CERQ

Reactivos	<u>Pesos factoriales</u>							<u>Comunalidades</u>
	1	2	3	4	5	6	7	h^2
1. Siento que soy el único que tiene la culpa.	-0.08	0.19	0.17	-0.05	0.68	-0.01	0.13	0.62
2. Siento que soy el único responsable de lo que ha pasado.	-0.04	0.25	0.25	0.07	0.74	0.13	0.20	0.67
3. Pienso sobre los errores que he cometido en esa situación.	0.09	0.16	0.16	0.11	0.23	-0.04	0.40	0.44
4. Pienso que básicamente la causa de lo ocurrido debe corresponderme a mí.	-0.01	0.21	0.32	0.19	0.67	0.03	0.14	0.62
5. Pienso que tengo que aceptar que esto ha ocurrido.	0.07	0.22	-0.05	0.35	0.22	-0.16	0.40	0.58
6. Pienso que tengo que aceptar la situación.	0.20	0.33	0.02	0.36	0.12	-0.01	0.29	0.50
7. Pienso que no puedo cambiar nada de esto.	0.03	0.01	0.41	0.09	0.10	0.14	0.27	0.43
8. Pienso que debo aprender a vivir con esto.	0.04	0.21	0.44	0.09	0.14	0.04	0.10	0.43
9. A menudo reflexiono sobre cómo me siento	0.23	0.55	0.23	0.23	0.11	0.02	0.19	0.47
10. Estoy preocupado por aquello que pienso y siento	0.09	0.39	0.15	0.00	0.09	0.05	0.33	0.47
11. Quiero comprender porque me siento de esta manera a raíz de lo que ha ocurrido.	0.03	0.48	0.31	0.03	0.17	0.09	0.50	0.71
12. Pienso demasiado sobre los sentimientos que me causo esa situación.	0.12	0.31	0.27	0.13	0.14	-0.03	0.54	0.57
13. Pienso en las cosas más bonitas que he experimentado.	0.66	0.05	0.13	0.22	-0.04	-0.03	0.33	0.71
14. Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con esto.	0.63	0.25	0.09	0.28	-0.04	0.04	-0.05	0.67
15. Pienso en algo agradable en vez de en aquello que ha ocurrido.	0.53	0.39	0.03	0.26	-0.04	0.05	0.14	0.55

Capítulo 5. Validación de instrumentos

Continuación Tabla 3.

Reactivos	<u>Pesos factoriales</u>							<u>Comunalidades</u>
	1	2	3	4	5	6	7	h^2
16. Pienso en experiencias agradables.	0.64	0.17	-0.09	0.27	-0.22	-0.04	0.25	0.63
17. Pienso en aquello que puedo hacer mejor.	0.50	0.33	0.09	0.22	0.03	-0.02	0.15	0.49
18. Pienso sobre cómo puedo afrontar mejor la situación.	0.41	0.62	0.12	0.37	0.39	0.12	0.18	0.61
19. Pienso en cómo puedo cambiar la situación.	0.32	0.77	0.11	0.38	0.35	-0.03	0.09	0.74
20. Pienso un plan para tratar de hacerlo mejor.	0.44	0.48	0.08	0.33	0.14	-0.03	0.21	0.50
21. Pienso que yo puedo aprender algo de esta situación.	0.43	0.21	-0.05	0.25	0.14	-0.07	0.53	0.64
22. Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte como resultado de lo ocurrido.	0.42	0.16	0.17	0.37	0.12	0.10	0.19	0.58
23. Pienso que la situación también tiene un lado positivo.	0.63	0.24	0.01	0.36	0.15	0.04	-0.05	0.63
24. Busco el lado positivo del problema.	0.69	0.35	0.04	0.53	0.04	0.08	-0.18	0.83
25. Pienso que podría haber sido mucho peor.	0.31	0.26	0.28	0.41	0.09	0.08	0.19	0.48
26. Pienso que otras personas están pasando peores experiencias.	0.37	0.14	0.13	0.67	-0.10	0.06	0.15	0.64
27. Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas.	0.32	0.32	0.08	0.75	0.15	0.11	-0.04	0.71
28. Me digo que hay cosas peores en la vida.	0.30	0.28	0.26	0.56	0.19	0.17	0.07	0.57
29. A menudo pienso que lo que he experimentado es peor que los que otros han experimentado.	0.24	0.33	0.46	0.36	0.19	0.17	0.04	0.47
30. Continuamente pienso sobre cuán terrible es lo que he experimentado.	0.14	0.25	0.72	0.16	0.27	0.09	0.28	0.72

Continuación Tabla 3.

Reactivos	<u>Pesos factoriales</u>							<u>Comunalidades</u>
	1	2	3	4	5	6	7	h^2
31. A menudo pienso que lo que yo he experimentado es lo peor que puede ocurrirle a una persona	0.01	0.18	0.72	0.15	0.22	0.22	-0.07	0.68
32. Continuamente pienso en que la situación ha sido horrible.	0.09	0.12	0.59	0.06	0.37	0.23	0.31	0.65
33. Siento que otros son los culpables de esto.	0.01	0.01	0.13	0.09	0.05	0.98	-0.12	0.98
34. Siento que otros son responsables por lo que ha ocurrido.	0.02	0.08	0.20	0.09	0.04	0.70	-0.10	0.63
35. Pienso sobre los errores que otros han cometido en este asunto.	0.17	0.43	0.29	0.31	0.18	0.37	0.14	0.60
36. Siento que básicamente la causa de esto corresponde a otros.	-0.06	0.04	0.29	0.04	-0.07	0.43	-0.26	0.51

En resumen, el CERQ-I, cuenta con una estructura factorial validada y con buenos índices de confiabilidad interna para su uso en población escolar mexicana que puede presentarse como un instrumento válido y confiable para evaluar las estrategias de regulación emocional en México.

Estructura factorial y confiabilidad interna del IRI

Primero se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la estructura original pero los índices de bondad de ajuste fueron muy bajos, y por esta razón se hizo el análisis factorial exploratorio. Se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio en los 28 ítems del test. Primero se realizó el análisis forzando la estructura factorial a cuatro factores que son los que se proponen originalmente, sin embargo, cuando se realizó este análisis 10 ítems obtuvieron carga compartida, un ítem no alcanzó el mínimo alto para ser retenido en alguno de los factores, y al analizar los factores, uno de ellos solo contaba con un ítem. Debido a esta razón se analizó la estructura factorial con tres, dos y un factor de los cuales el mejor resultado fue el que incluía un solo factor (ver tabla 4). Al analizar el resultado de un factor,

Capítulo 5. Validación de instrumentos

los reactivos 4, 5 y 18 no alcanzaron el mínimo de .30 por tal razón fueron eliminados para el presente estudio. Se llevó a cabo el análisis de alfa de Cronbach para analizar la confiabilidad interna, el cual obtuvo un resultado de $\alpha = .84$.

Capítulo 5. Validación de instrumentos

Tabla 4

Pesos Factoriales y Comunalidades del Análisis Factorial Exploratorio del Índice de Reactividad Emocional

Reactivos	<u>Peso factorial</u>	<u>Comunalidades</u> h²
1. Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder	0.35	0.30
2. A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	0.43	0.42
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	0.42	0.45
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	0.26	0.30
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela	0.28	0.34
6. En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo	0.49	0.43
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	0.52	0.49
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	0.37	0.37
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	0.41	0.42
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva	0.41	0.43
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	0.36	0.41
12. Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película	0.31	0.32
13. Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado	0.41	0.33
14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	0.41	0.37
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	0.40	0.37
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	0.39	0.35
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	0.49	0.40
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el	0.27	0.47

Continuación Tabla 4

Reactivos	<u>Peso factorial</u>	<u>Comunalidades</u> h ²
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	0.53	0.44
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	0.45	0.47.
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	0.45	0.47
22. Me describiría como una persona bastante sensible	0.43	0.46
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	0.48	0.52
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias	0.39	0.46
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	0.42	0.36
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi	0.46	0.46
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	0.57	0.43
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	0.36	0.32

El IRI cuenta con una estructura validada de un factor y cuenta con una buena confiabilidad interna para el presente estudio. Esta escala es válida para evaluar los niveles de empatía en los niños del estado de Chihuahua.

Estructura factorial y confiabilidad interna de la EAP

Para analizar la estructura factorial de la escala de Atención Plena EAP se utilizó el análisis factorial exploratorio debido a que se trata de un instrumento de nueva creación. El análisis factorial exploratorio mostró que los 30 ítems se agruparon en un solo factor que se denominó atención plena (ver tabla 5). La matriz factorial presentó cargas superiores a

Capítulo 5. Validación de instrumentos

0.30 para todos los ítems con un rango de 0.38 a 0.67 (ver tabla 5). El alfa de Cronbach fue de .91, lo cual indica que es un instrumento confiable.

Capítulo 5. Validación de instrumentos

Tabla 5.

Análisis factorial exploratorio Escala de Atención Plena

Reactivos	Factor
	1
1. Presto atención a la manera en como expreso mis emociones	0.48
2. Cuando tengo un problema me gusta reflexionar y solucionarlo tranquilamente	0.53
3. Pienso que puedo aprender de mis experiencias emocionales	0.38
4. Cuando me da miedo se la manera de manejarlo	0.47
5. Al ducharme disfruto del agua cuando cae sobre mi cuerpo	0.47
6. Trato de comprender como me siento ante situaciones desagradables	0.47
7. Cuando estoy confundido soy capaz de parar y analizar la situación antes de tomar cualquier decisión	0.52
8. Disfruto la sensación del viento en mi rostro y eso me hace feliz	0.60
9. Conozco mis temores y los afronto con entusiasmo y paz	0.45
10. Estar en contacto con la naturaleza me hace sentirme parte de ella.	0.64
11. Cuando me equivoco corrijo de inmediato mis errores con tranquilidad	0.44
14. Cuando pienso dos veces las cosas evito juzgar la situación	0.58
12. Reflexiono sobre la manera en que piensan los demás sobre un tema	0.57
13. Cuando pienso dos veces las cosas evito juzgar la situación	0.53
15. Cuando siento mucha ira, soy capaz de relajarme escuchando hasta el tic tac de un reloj	0.43
16. Hay pensamientos que quieren atrapar mi atención pero dejo que fluyan	0.46
17. Cuando me equivoco trato de no juzgarme y pensar mejor	0.57
18. Si me siento mal trato de comprender las causas y salir adelante	0.67
19. Cuando me deprimó reflexiono sobre las causas de mi comportamiento	0.67
20. Comprendo y acepto mi manera de sentir	0.59
21. Cuando recuerdo algo desagradable lo dejo pasar sin hacerme daño	0.52
21. Cuando recuerdo algo desagradable lo dejo pasar sin hacerme daño	0.52
22. Acepto lo que no puedo cambiar con paciencia	0.64
23. Cuando lastimo a un compañero trato de corregir mi error sin sentirme culpable	0.49
24. Respeto y no juzgo a las personas que no son afines a mis creencias y sentimientos	0.56
25. En momentos difíciles sé cómo debo actuar para salir adelante	0.67

Continuación Tabla 5

Reactivos	Factor
	1
26. Pongo atención a mis emociones y sentimientos sin que me afecten	0.65
27. Comprendo bien cuáles son las situaciones que me enfadan, y trato de encauzarlas positivamente	0.62
28. Acepto más a los demás mirando las cosas buenas que hay en ellos	0.60
29. Me alejo de las discusiones sin sentido	0.42
30. Evito a las personas negativas y problemáticas	0.43

La estructura factorial para la escala de Atención plena para la muestra mexicana es de un factor compuesto por 30 reactivos, la cual tras ser validada para su uso en población escolar mexicana puede presentarse como un instrumento válido y confiable para evaluar las estrategias de regulación emocional en México.

6 Estudio principal

Participantes

En este estudio participaron un total de 200 alumnos (105 mujeres y 95 hombres), 96 sujetos pertenecientes al grupo de quinto y 104 sujetos del grupo de sexto grado de primaria, provenientes de 4 Escuelas Primarias Públicas de la Ciudad de Chihuahua.

De esta muestra formaron parte del grupo experimental al cual se aplicó una batería psicométrica antes de realizar la impartición del taller, y al cabo de la intervención se volvió a aplicar la batería. Y 59 sujetos participaron como grupo control, a ellos únicamente se les aplicó la batería psicométrica en dos ocasiones, la segunda ocasión fue al término de dos meses. La edad de los participantes osciló entre 9 y 12 años, (media= 10.11). El 45% de los alumnos tiene un hermano, mientras el 55% tiene más de dos hermanos. La mayoría de los alumnos viven con sus papás y hermanos (72.5%), el 11.5% vive únicamente con su mamá, y el resto con alguno de los papás y sus abuelos (4.5%). Se excluyeron los datos de alumnos que no fueron capaces de contestar los instrumentos psicométricos de manera adecuada y alumnos que desertaron a mitad del ciclo escolar.

Instrumentos

Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EISRIE)

Este instrumento fue anteriormente mencionado en el capítulo 3, página 56. En este estudio el Factor 1 reportó una consistencia interna de $\alpha = .761$, el Factor 2 de $\alpha = .592$, el Factor 3 de $\alpha = .735$ y el Factor 4 de $\alpha = .631$. El alfa total obtenida de la escala es $\alpha = .806$

Índice de reactividad Interpersonal- empatía (IRI)

Este instrumento ya había sido mencionado anteriormente en el capítulo 4, página 68.

Cuestionario de regulación emocional (CERQ I)

El CERQ I (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001) es un cuestionario de autoinforme, el cual se utiliza para medir las estrategias cognitivas que caracterizan el estilo del individuo de responder a eventos estresantes, así como las estrategias cognitivas que se utilizan en un evento en particular o situación de estrés, dependiendo de la naturaleza de las cuestiones sometidas a estudio. Se conforma por nueve subescalas que miden nueve dimensiones del concepto global: autoinculpación, aceptación, rumiación, reorientación positiva, centrarse en lo planeado, reevaluación, puesta en perspectiva, catastrofismo, y culpar a otros. Cada subescala contiene 4 ítems para su medición. Las categorías de respuesta para cada uno de los ítems van desde casi nunca (1) a casi siempre (5). Análisis realizados por los autores originales mantienen una estructura de nueve factores, y los análisis de consistencia interna reportaron valores de alfa de Cronbach que oscilan entre 0.68 y 0.83 (Garnefski y Kraaij, 2007). La confiabilidad de la escala total (estrategias cognitivas de regulación emocional) fue de 0.92. El instrumento cuenta con versiones adaptadas para diferentes países como China, Francia y España (Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor y Holgado-Tello, (2011)), encontrando en todos ellos resultados satisfactorios, que reportan nueve factores, con niveles aceptables de consistencia interna para cada uno de ellos y evidencias de validez de criterio al correlacionar puntuaciones del CERQ con mediciones de emociones como ansiedad y depresión.

Escala de Atención Plena (EAP)

La escala de atención plena (Enríquez, 2015 en prensa), fue desarrollada con la finalidad de poder evaluar los principales componentes de la atención plena o mindfulness.

Esta escala está compuesta por 30 ítems, con 5 opciones de respuesta que oscilan del 1(Nunca) al 5 (Siempre). El alfa total obtenida de la escala es $\alpha = .914$.

Prueba perceptiva y de atención 6ta edición revisada (T-P).

Este instrumento ya había sido previamente descrito en el capítulo 4, página 59.

Procedimiento

El procedimiento que se siguió para realizar la intervención total, inició con la elección de las cuatro escuelas a participar, para esto se acudió de manera personal a las instituciones educativas y se pidió una entrevista con los directivos para dar una presentación del proyecto a los mismos. En caso de estar interesados los directivos, se les explicó la finalidad del proyecto, el modo de trabajar y se pidió a través de una carta la autorización para poder trabajar con sus alumnos.

En el caso de las dos escuelas cuyos grupos fungieron como grupos experimentales, se realizó una presentación sobre el estudio, y se platicó con los maestros de los grados de quinto y sexto para explicarles el taller, solicitar su apoyo para el desarrollo del mismo y en caso de aceptar, se procedió a agendar las sesiones y horarios de trabajo.

Al iniciar el trabajo con los alumnos se hizo llegar a los padres de familia un formato de consentimiento informado en donde se les explicó en qué consistía el taller y se les pidió su firma de conformidad para que su hijo participara del taller. Esto se realizó con la ayuda de los maestros de grupo.

Antes de iniciar con el taller, se aplicó la batería de tests psicométricos en su primera etapa (pre test). Posteriormente, se aplicó el taller, el cual constó de 16 sesiones de

una hora cada una, y se impartió por espacio de dos meses aproximadamente (ver anexo para desglose del taller de manera completa). Como parte del taller se llevó un diario personal de emociones, en el cual los alumnos cada sesión respondían a 3 preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más? ¿Qué me gustó menos? Este diario fungió como un instrumento de autoinforme el cual ayudó a los alumnos a darse cuenta de que aprendían cada sesión y a plasmar lo que les gusta y lo que sienten. Al final del programa, se aplicó nuevamente la batería de instrumentos para evaluar las variables y se observó si hubo cambios en ellas (post test).

Al terminar el taller se volvió a aplicar la batería de pruebas a los alumnos (post test) para analizar si hubieron cambios en las puntuaciones de los mismos, después de la intervención. En el caso de las dos escuelas cuyos grupos participaron como grupos control, se acudió de manera personal a las instituciones educativas y se pidió una entrevista con los directivos para dar una presentación del proyecto a los mismos y solicitarles su autorización para aplicar una batería psicométrica a los alumnos de quinto y sexto grado en dos ocasiones. En caso de estar interesados los directivos, se les explicó la finalidad del proyecto, el modo de trabajar y se pidió a través de una carta la autorización para poder aplicar los tests a sus alumnos.

Se platicó con los maestros de grupo y se agendó la fecha en que se aplicarían los tests en su primer fase (pre test), se explicó que se aplicarían en una segunda ocasión después de dos meses. Una vez obtenida su aprobación para colaborar con esta actividad se procedió a aplicar la batería psicométrica a los grupos control por primera ocasión.

Transcurridos dos meses se volvió a aplicar la misma batería en estos grupos (post test) para poder analizar si hubo cambios en las puntuaciones obtenidas en la primera aplicación.

Diseño del estudio

Para analizar los efectos del programa de INEP sobre las variables: inteligencia emocional, regulación emocional, atención, empatía y atención plena, se utilizó un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2007) de comparación de grupos, con medición pretest-posttest, con seis grupo experimentales y dos grupos control y se utilizó el software de análisis estadístico SPSS versión 20.0. El cuadro 1 explica el diseño.

Cuadro 1.

Diseño cuasi-experimental pre-test post-test

Grupo	Pre test	Programa intervención	Post test
Experimental	X	X	X
Control	X		X

Análisis de covarianza

Se realizó un análisis de covarianza y se controlaron los puntajes de todas las variables del tiempo 1 (pretest) como covariable para controlar estadísticamente posibles diferencias en el pretest entre los grupos control y experimental. De los 14 ANCOVAS únicamente se encontraron resultados significativos en dos indicadores. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa en el factor 2 “Capacidad autopercebida de empatía” (tabla 5) de la escala autoinformada infantil de inteligencia emocional y también una mejora significativa en la atención (esto aplica únicamente para la comparación de

medias realizada en los grupos de quinto grado). Se utilizó la d de Cohen para obtener el tamaño de efecto de la diferencia entre las medias en las dos condiciones (control y experimental). De acuerdo a los datos se muestra una diferencia de puntajes (d de Cohen) moderada. La puntuación más alta la obtuvo la variable Capacidad autopercebida de empatía, de la escala de Inteligencia emocional infantil con una d de Cohen de .43. De acuerdo a la d de Cohen (1992) el tamaño de las medias (diferencias significativas) en el extremo derecho de la tabla .20= pequeña; .50= moderada; .80= alta. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los estadísticos descriptivos en la tabla 6.

Tabla 6

Diferencias todas las variables pretest y post test en grupos experimentales y grupos control

Factor	Grupo	N	Media	Desviación típ.	F	P	d
Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo	Experimental	142	26.54	3.782	2.834	.094	
	Control	58	25.41	4.013			
Capacidad auto percibida de empatía	Experimental	142	18.96	2.936	5.326	.022	.43
	Control	58	17.69	3.062			
Capacidad auto percibida de insight	Experimental	142	35.55	4.59	.009	.926	
	Control	58	34.38	5.18			
Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y a mí mismo	Experimental	142	15.511	3.537	2.321	.129	
	control	58	14.732	3.053			
Pensamiento positivo	Experimental	142	23.46	5.952	.420	.518	
	control	58	24.10	6.063			
Reflexión/preocupación	Experimental	142	9.35	.255	1.940	.169	
	control	58	10.28	.400			
Rumiación/catastrofización	Experimental	142	12.76	4.046	.340	.560	
	control	58	13.36	4.767			
Toma de perspectiva	Experimental	142	9.11	3.249	.030	.863	
	control	58	9.03	3.282			
Autoculpa	Experimental	142	6.52	2.641	.398	.529	
	control	58	7.09	2.867			
Culpar a otros	Experimental	142	6.87	2.991	.011	.918	
	control	58	6.72	3.259			
Aceptación	Experimental	142	5.94	1.996	.113	.737	
	control	58	5.98	2.132			
Índice de reactividad interpersonal	Experimental	142	75.85	13.46	.320	.575	
	control	58	76.86	18.00			
Atención y percepción	Experimental	142	105.85	68.170	2.942	.088	
	control	58	110.84	68.976			
Atención plena	Experimental	142	95.01	17.281	1.573	.211	
	control	58	100.90	19.739			

Los resultados obtenidos indican que los alumnos que recibieron el taller logrando tener un mayor desarrollo de la Capacidad autopercebida de empatía (Factor 2 de la EISRIE)

Se hizo también los análisis por separados ente quinto y sexto grado, ya que se observó que los alumnos de sexto eran alumnos más tranquilos a diferencia de los alumnos de quinto grado, a quienes les costó más trabajo poner atención y desarrollar las actividades, por lo que tal vez esto podría representar una diferencia que afectara en los resultados. Se encontró que hubo una diferencia entre los grupos en atención y percepción (tabla 7).

Tabla 7.

Diferencias en atención pre y post quinto grado

Test	Grupo	N	Media	Desviación típ.	P	Tamaño de efecto (d)
Atención y percepción	experimental	66	79.64	76.46	7.083	.009
	control	29	119.34	63.79		

Al analizar los resultados de esta prueba comparando entre grado escolar, se observó que existe sólo una diferencia significativa en la atención y percepción en el grupo de quinto grado, entre el grupo experimental y control. Se tomó la decisión de hacer una comparación separándolos por grado, debido a que desde el inicio de la intervención los alumnos de quinto grado se mostraron más inquietos, y les costó más trabajo manejar su atención, permanecer en silencio y participar de manera ordenada, también hubo más ocasiones en las cuales se tuvo que cancelar la sesión por motivos de agenda escolar (competencias deportivas, eventos extra curriculares, etc.), y el manejo de la disciplina fue un poco más complicado que en los grados de sexto.

Análisis de varianza en medidas repetidas grupos experimentales

Se realizó un ANOVA para medidas repetidas para observar si hubo algún cambio en el grupo experimental antes y después del taller. Según el ANOVA se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el Factor 2 “Capacidad autopercebida de empatía” de la escala infantil de inteligencia emocional siendo $f(1,141)=20.06$, $p<.01$, en

donde se incrementó la capacidad autopercebida de empatía después de la intervención (tabla 8).

También se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el Factor 4 “Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y a mí mismo” siendo $f(1,141)=15.30$, $p<.01$, en donde se incrementó la capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y a mí mismo, después de la intervención.

Por otra parte, también se encontró una diferencia estadísticamente significativa con $f(1,141)=5.81$, $p<.02$ en donde se incrementó el Factor 4 del CERQ “Toma de perspectiva”.

También se encontró una diferencia estadísticamente significativa en Atención plena siendo $f(1,41)=5.90$, $p=.016$, en donde se incrementó la atención plena después de la intervención del taller.

Finalmente se encontró también una diferencia estadísticamente significativa en Atención percepción siendo $f(1,141)=24.87$, $p<.01$, en donde se observó un incremento de esta variable tras la intervención. Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 8

Diferencias en las medias de los tests grupos experimentales

Test	Pre Media (DE)	Post Media (DE)	F	P	Tamaño de efecto (d)
F1 IE	27.07(3.39)	26.54(3.78)	2.40	.123	
F2 IE	17.59 (3.20)	18.96 (2.93)	20.06	< .01	.45
F3 IE	35.55(4.59)	34.93(5.05)	1.82	.179	
F4 IE	14.26 (3.17)	15.51 (3.53)	15.30	< .01	.37
F1 CERQ	22.92(6.74)	23.46(5.95)	.723	.397	
F2 CERQ	9.11(2.87)	9.35(3.16)	.643	.424	
F3 CERQ	12.73(4.84)	12.76(4.04)	.006	.939	
F4 CERQ	8.39(3.26)	9.11(3.24)	5.18	.017	.22
F5 CERQ	6.26(2.61)	6.52(2.61)	1.06	.304	
F6 CERQ	6.51(3.17)	6.87(2.99)	1.56	.213	
F7 CERQ	5.87(2.14)	5.94(1.99)	.127	.722	
Empatía	75.94(14.23)	75.85(13.45)	.005	.946	
Atención plena	98.96 (18.97)	95.01 (17.28)	5.90	<.02	.45
Atención	78.93 (52.01)	105.85 (68.17)	.24.87	< .01	

Análisis de varianza en medidas repetidas grupos control

De igual manera se realizó un ANOVA para medidas repetidas para observar si hubo algún cambio en el grupo control antes y después del taller. Según el ANOVA la diferencia estadísticamente más significativa que se encontró fue en Atención percepción siendo $f(1,141) = 70.03$, $p < .01$, en donde se observó un incremento de esta en la segunda aplicación del test. Seguida de un incremento en la Capacidad auto percibida generadora de

bienestar a los demás a mí mismo (Factor 2 EISRIE), y también se encontró un incremento en la escala de Empatía en la segunda aplicación a los grupos que no recibieron intervención (tabla 9).

Tabla 9.

Diferencias en las medias de los tests grupos control

Test	Pre Media (DE)	Post Media (DE)	F	P	Tamaño de efecto (d)
F1 IE	26.66(3.16)	25.41(4.01)	6.76	<.01	.35
F2 IE	16.74(3.05)	17.69(3.06)	3.88	.05	
F3 IE	34.38(5.18)	34.52(5.24)	.036	.85	
F4 IE	14.31(4.53)	14.74(3.05)	.408	.525	
F1 CERQ	23.17(6.37)	24.10(6.06)	1.24	.269	
F2 CERQ	9.90(2.71)	10.28(3.25)	.682	.412	
F3 CERQ	13.52(4.55)	13.36(4.76)	.067	.797	
F4 CERQ	8.40(3.36)	9.03(3.28)	1.52	.222	
F5 CERQ	7.10(3.37)	7.09(2.86)	.002	.966	
F6 CERQ	6.17(3.26)	6.72(3.25)	1.07	.305	
F7 CERQ	6.24(2.08)	5.98(2.13)	.84	.363	
Empatía	81.38(18.98)	76.18. (18.08)	4.10	.047	.24
EAP	105.52(21.27)	100.90(19.17)	2.81	.099	
Atención	64.31(61.98)	110.84(68.97)	70.03	<.01	.71

7 Discusión

El tema de las emociones y la regulación de las mismas resulta un tópico de gran importancia para la salud de las personas. El objetivo de esta investigación, así como de los estudios preliminares anteriormente mencionados fue brindar evidencia científica de la necesidad de incorporar dentro de la educación formal, técnicas de educación emocional para alumnos de nivel primaria. Así como también, observar los efectos derivados de la implementación de un programa de educación emocional plena en alumnos de quinto y sexto grado de primaria, en donde también, se utilizaron técnicas de mindfulness. Los resultados han sido descritos en los capítulos anteriores, a continuación se presentan las discusiones y conclusiones generales de la investigación.

Validación de las escalas de medición

Se puede concluir que tras realizar la validación para su uso en población mexicana para los instrumentos: Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ-I), Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y la Escala de Atención Plena (EAP), los 3 pueden presentarse como instrumentos válidos y confiables para ser utilizados en cuenta con una estructura factorial validada y buenos índices de confiabilidad para evaluar habilidades de regulación emocional, atención plena y niveles de empatía en niños del Estado de Chihuahua.

Resultados estudio pilotaje en Ciudad Juárez

Con los resultados del presente estudio se confirma la hipótesis de partida que se planteó en la presente investigación, en lo referente a la inteligencia emocional, empatía y la atención. Una vez finalizada la intervención del taller de inteligencia emocional plena se

observaron diferencias significativas entre las puntuaciones de post tests en dos factores de la escala de auto informada de inteligencia emocional infantil (factores 1 y 2), así como en el test de atención y concentración y en la escala de empatía.

Por lo tanto, se puede concluir que un taller de inteligencia emocional plena puede ser un instrumento válido y adecuado para promover el desarrollo de habilidades cognitivo-emocionales para regular adecuadamente sus emociones. Así como también se afirma la utilidad de implementar técnicas de atención plena dentro de programas psicoeducativos aplicados en niños.

Estos resultados concuerdan con los resultados encontrados en otros estudios en los que se comprobó la eficacia de utilizar técnicas de atención plena (mindfulness) en la intervención y mejora de niveles de habilidades emocionales (Brown, y Ryan, 2003). Por otra parte, se ha demostrado que el entrenamiento en el desarrollo de la conciencia plena (mindfulness), impacta en el crecimiento y autorrealización personales de estudiantes adolescentes (Franco, De la Fuente, y Salvador, 2011). Se observaron también algunos cambios en alumnos que presentaban problemas de conducta dentro del grupo como portarse de manera más empática con sus iguales, seguir las instrucciones del director y maestros sin refutarlas entre otras.

Por otra parte, se recomienda realizar investigaciones posteriores, en donde se pueda implementar el taller en muestras más grandes, así como también se recomienda impartir el taller a profesores y directivos de las instituciones para vincularlos en este desarrollo y poder observar si su participación impacta en un desarrollo mayor de la inteligencia emocional plena en los alumnos; así como también analizar los efectos del taller en su vida personal y profesional. Otra línea de investigación que se recomienda es realizar estudios

longitudinales para verificar si las mejoras obtenidas en esta investigación, tras la implementación del taller de inteligencia emocional plena se mantienen a lo largo del tiempo.

De igual manera, se recomienda realizar futuras líneas de investigación empírica, de tipo longitudinal, para poder analizar el efecto que los cambios obtenidos en atención, empatía, desarrollo de la regulación emocional poseen en relación al desempeño académico de los alumnos.

Resultados muestra total intervención Ciudad Chihuahua

Después de analizar los resultados obtenidos al realizar los ancovas analizando diferencias entre grupo control y experimental, se puede concluir que la hipótesis del estudio fue satisfecha en medida que se obtuvieron diferencias significativas en la variable de capacidad autopercebida de empatía (Factor 2 de la escala de Inteligencia emocional infantil), al contrastar por grupos, se encontró una diferencia significativa en la variable de atención y percepción, siendo mayor en el grupo de quinto grado, tras la intervención. Lo cual habla de que el taller logró desarrollar de manera importante la empatía en los alumnos de ambos grados. Y en el caso de la atención y percepción, en donde se obtuvo un mayor desarrollo de esta cualidad en los alumnos de quinto grado, el resultado podría deberse a que los alumnos pertenecientes a este grado, por su edad cronológica, poseen características diferentes a los alumnos de sexto, siendo una de estas la inquietud. En este sentido, el desarrollo de las actividades enfocadas a centrar y desarrollar la atención y percepción, surgieron en estos grupos mayor efecto, ya que desde el inicio de la batería de aplicación de tests y antes de la aplicación del taller, estos alumnos presentaron menores niveles de

concentración y atención que el resto de los alumnos, por lo cual, el desarrollo de las actividades les sirvió mucho para aprender a poder concentrarse y enfocar su atención. El propósito del taller de INEP era enseñar a los alumnos a desarrollar habilidades de inteligencia emocional y atención, en este sentido se logró cumplir con la hipótesis planteada. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias estadísticamente para las variables de regulación emocional, y atención plena.

Al realizar los anovas para medidas repetidas, analizando únicamente los grupos experimentales, se pudieron observar diferencias significativas en la escala de inteligencia emocional infantil en los factores 2 Capacidad autopercebida de empatía y 4 Capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y a mí mismo; en el factor 4 Toma de perspectiva del cuestionario de regulación emocional, en la Escala de Atención Plena, y en el Test de Atención y Percepción, obteniendo tamaños de efecto que de moderada a alta.

Esto podría deberse a que al medir a los grupos controles, se encontró que los alumnos puntuaron alto en las variables medidas desde la primer aplicación de la batería. Y al hacer las comparaciones entre grupos experimentales y grupos controles, se observó que no fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de pilotaje realizado en alumnos de Cd. Juárez, en donde solamente se aplicó el taller a un grupo de alumnos de quinto grado y un grupo de alumnos de sexto grado, sin contar con la presencia de grupos control.

Los resultados obtenidos para los anovas de medidas repetidas analizando solamente los grupos control, arrojaron diferencias estadísticamente significativas en el Factor 1 Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo de la Escala Infantil de Inteligencia Emocional, en el Índice de Reactividad Interpersonal (empatía) y en el Test de Atención y Percepción en la segunda aplicación de los instrumentos a los alumnos a quienes no se les impartió el taller.

El análisis de los resultados del estudio presentado permite llegar a la conclusión de que el programa de educación emocional para alumnos de quinto y sexto grado de primaria produce mejoras significativas en el desarrollo de la capacidad autopercebida de empatía de quienes han recibido la intervención. Para Salovey y colaboradores (1990), la inteligencia emocional se compone involucra: incluye: a) conocer las propias emociones; b) manejar las emociones de manera que puedan ser expresadas de manera adecuada; c) motivarse a sí mismos, la emoción impulsa a la acción, de esta manera, las emociones y la motivación van de manera interrelacionada; d) reconocer las emociones de los demás, y desarrollar la empatía, y e) establecer relaciones.

Los resultados obtenidos después de dar el entrenamiento a los niños muestran que el taller logró impactar en esta habilidad de la inteligencia emocional, lo cual, según Dosh (1998) puede influir como un protector de violencia, al igual que la confianza y la inteligencia. También puede influir en un mejor clima escolar y una mejora en la relación entre pares. Las muestras de cariño, las evidencias de lograr un mayor autoconocimiento, de desarrollar la capacidad de ser empático para con los demás, de ser más tolerante, y poder escuchar al otro, y realmente ponerse en sus zapatos para poder intentar sentir lo que él siente. Las caritas a veces sonrientes, a veces enojadas, a veces sorprendidos, a veces

apenados, pero con la confianza de poder mostrar las emociones dentro de un espacio seguro, esos indicadores que no lograron plasmarse de manera cuantitativa, pero que pudieron observarse en el día a día de la implementación del taller. Asimismo, la retroalimentación de los diarios de emociones que los alumnos llevaron como parte del taller de educación emocional, permitieron constatar que el desarrollo de las actividades realizadas les permitió desarrollar un mayor autoconocimiento de sí mismos, al poder responder a las preguntas ¿Qué me gustó más? ¿Qué me gustó menos? En estos diarios los alumnos escribían de manera personal sus aprendizajes y lo que les hizo sentir. Entre los aprendizajes más mencionados se encontró: aprendí a controlar mis emociones, aprendí a compartir, aprendí que las emociones son buenas pero se debe aprender a controlarlas, aprendí a descubrir y a expresarme, aprendí a ser amable, respetuoso y a sentir mis emociones. Algunos alumnos eligieron dar a conocer su opinión sobre el taller en general, y este es uno de los testimonios: “aprendí mucho sobre lo que es escuchar a las personas y comprendí que a veces la vida te puede dar un giro inesperado y se rompe lo que coloreas (refiriéndose a una actividad sobre iluminar mandalas para reflexionar sobre la impermanencia de las cosas). También entendí que es bueno desahogarse del enojo o la tristeza para poder sacar todo lo que sientes emocionalmente. También aprendí que es bueno que las personas que conoces o que te quieren, te digan que es lo que les gusta de ti y lo que no les gusta también, para que seas una mejor persona”.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional, se puede concluir que el programa impacta en el desarrollo de los alumnos este tipo de capacidades de manera significativa. De acuerdo con Thompson (1994), la regulación emocional incluye los procesos tanto intrínsecos como extrínsecos que resultan responsables de dar seguimiento,

evaluar y modificar las reacciones emocionales de las personas, en especial respecto a la temporalización y su intensidad. Esta habilidad posee una función adaptativa, ya que su objetivo es lograr alcanzar los objetivos que se plantea una persona dentro de un contexto específico. En este sentido, la intervención no logró desarrollar esta habilidad en los alumnos.

Respecto al índice de reactividad interpersonal (el cual es un instrumento que mide empatía), no se encontraron diferencias estadísticas significativas, lo cual supone que la intervención planteada no logró desarrollar en los alumnos este tipo de habilidades. De acuerdo con la estructura factorial original del instrumento, la escala mide cuatro factores de la empatía: fantasía, preocupación empática, toma de perspectiva, y malestar personal. En el análisis para validar este instrumento en niños de Chihuahua, se encontró que tenía una estructura unifactorial, esto pudiera haber afectado los resultados obtenidos, al no encontrar diferencias significativas por factor. Podría sugerirse, para futuras investigaciones, la creación de un instrumento elaborado para la población que se desea analizar.

Al analizar únicamente los grupos de quinto grado, las puntuaciones más altas en las diferencias de medias se observaron en las variables de atención plena, atención y percepción, de lo anterior es posible deducir que las técnicas de mindfulness desarrolladas en las sesiones del taller tuvieron resultados positivos, ya que éstas están enfocadas a centrar la atención de las personas, y situarlas en el “aquí” y el “ahora”, con una actitud de no juzgar (Kabat-Zinn, 1994). Esto podría deberse a que desde el inicio, los alumnos pertenecientes a los grupos de quinto grado se mostraron más inquietos que los alumnos de sexto grado. El manejo de estos grupos fue un poco más complicado que el manejo de los

grupos de sexto, ya que los grupos eran más numerosos, los alumnos se distraían con mayor facilidad y era necesario retomar el tema y captar su atención, en varias ocasiones de la sesión. Quizá por estos motivos se observó una mejora en la atención en los alumnos después de tomar el taller. Esta evidencia puede sugerir que el diseño del taller puede impactar de manera más importante en alumnos que posean algunas características específicas como: tendencia a ser más activos o inquietos, presentar problemas de atención y/o conducta.

Sin embargo, entre los grupos experimental y control se observaron diferencias en el tamaño de las medias muy pequeñas, lo cual sugiere que el taller no impactó de manera significativa en el resto de las variables en el grupo experimental a diferencia del grupo control, el cual no recibió el tratamiento.

Se concluye, por tanto, que el programa de educación emocional desarrollado es efectivo en términos de desarrollar la capacidad autopercebida de empatía y también la capacidad de atención, en el caso de los alumnos de quinto grado. Respecto a este resultado, es conveniente señalar, como se mencionó anteriormente, que durante la aplicación del taller, estos grupos tuvieron un desempeño diferente a los grupos de sexto grado, mostrándose más inquietos durante las sesiones, por ejemplo platicaban más entre ellos, perdían fácilmente la atención a la actividad, les costó más trabajo permanecer en silencio, algunos alumnos tendían a jugar un poco más o desviar la atención del grupo y por esto era necesario hacer pausas durante las sesiones para retomar la atención. Este tipo de comportamiento quizá pudiera ser producido por razones características de su edad, siendo los participantes más jóvenes de la investigación.

Resultados comparación de medidas repetidas grupo experimental

Respecto a los resultados obtenidos al analizar los anovas para medidas repetidas, examinando únicamente los grupos experimentales, se puede concluir que la hipótesis del estudio si fue satisfecha, ya que se obtuvieron 6 diferencias significativas en donde se observaron cambios en los estudiantes al término de la implementación del taller, después de dos meses. Los principales cambios se registraron en dos factores de los 4 pertenecientes a la escala de inteligencia emocional (factores 2 “Capacidad autopercebida de empatía” y 4 “Capacidad auto percibida generadora de malestar a los demás y a mí mismo”), un factor del cuestionario de regulación emocional (factor 4 “Toma de perspectiva”), un factor del índice de reactividad interpersonal (factor 1 “Toma de perspectiva”,) y en las escalas de atención y percepción y atención plena. En resumen, se logró impactar en al menos un factor de las 5 variables contempladas en la hipótesis del estudio, en los grupos experimentales, después de recibir la intervención.

Estos resultados comparados con los resultados obtenidos del estudio que sirvió como pilotaje del programa en una primaria de Cd. Juárez, nos muestran semejanza en cuanto a que en ambas muestras se observó una diferencia estadísticamente significativa en el factor 4 de la escala de inteligencia emocional (“Capacidad generadora de malestar a los demás y a mí mismo), obteniendo en ambos estudios un tamaño de efecto moderado. Y se observan como diferencia, que en la Cd. de Chihuahua se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en el factor 1 “Capacidad autopercebida de empatía” de la escala, mientras en Cd. Juárez se observó una diferencia estadísticamente significativa en el factor 2 “Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo”. Lo

cual sugiere que el taller logró impactar de manera significativa en ambos contextos en la variable de inteligencia emocional, en el factor 4.

En la muestra de Cd. Juárez se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el Factor 3 Preocupación empática del Índice de reactividad interpersonal, mientras que en la muestra de Cd. Chihuahua se encontró una diferencia significativa en el Factor 4 “Toma de perspectiva”. Aunque en ambos estudios se muestran mejoras en diferentes factores del mismo instrumento, esto sugiere que el taller logró impactar en esta variable en ambos contextos.

Respecto a la variable de atención, los resultados obtenidos del pilotaje realizado en Cd. Juárez nos muestran una diferencia estadísticamente significativa en esta variable (con un tamaño de efecto moderado), y en Cd. Chihuahua también se observa una diferencia significativa en esta variable, con un tamaño de efecto moderado. Estos resultados comparados en diferentes poblaciones sugieren que el taller resulta útil en el desarrollo de variables de inteligencia emocional, empatía y atención.

Limitaciones

Durante la realización de los diferentes estudios presentados se observaron diversas limitaciones, a continuación se describen las más relevantes.

Características de los instrumentos de medición

La extensión de los tests y la duración de la aplicación de los mismos resultó una limitante también, debido a que algunos alumnos desistieron de contestar la batería psicométrica de manera completa, debido a que se cansaban.

Inclusión de estrategias de investigación cualitativa

El corte de la presente investigación fue cuantitativo, sería interesante y recomendable, para futuras investigaciones incluir en el diseño técnicas de investigación de carácter cualitativo, ya que se deja de lado información muy valiosa respecto al desempeño de los alumnos, al utilizar únicamente tests psicométricos para evaluarlos.

Poco acceso para trabajar con profesores

Originalmente se tenía planteada la idea de aplicar el taller INEP en alumnos y también en profesores, sin embargo, debido a que los profesores tienen un horario demasiado saturado de actividades no fue posible. Se intentó realizar un taller muy breve, los viernes, pero sólo se logró avanzar 3 horas en total, del total de las 16 horas propuestas originalmente, por este motivo no fue posible realizar este estudio, el cual suponía ser muy importante para reforzar el entrenamiento del INEP en los alumnos. Los profesores deseaban tener la capacitación, pero sólo aceptaron recibirla dentro del horario de trabajo regular, no consideraron la opción de tomarlo en un horario fuera del trabajo, debido a que para ellos el tener tiempo libre para dedicarlo a su familia resulta primordial

Gracias a la cercanía que se generó con los profesores titulares de grupos, derivado de la aplicación del taller en los grupos, se pudo observar que los profesores viven en un continuo estado de estrés, lo cual afecta su desempeño frente al grupo. En diversas ocasiones pude platicar con los maestros y mencionaban estar preocupados por la sobrecarga de labores de tipo de escritorio que se les piden. Otro punto generador de estrés dentro de la comunidad académica resultó la evaluación docente, en algunos casos los

maestros manifestaron su estrés durante semanas antes de presentar la evaluación, y entre sus miedos más fuertes estaba perder su trabajo.

Infraestructura instituciones educativas

El taller tiene contempladas ciertas actividades para desarrollar técnicas meditativas como por ejemplo el escaneo corporal, para estas actividades es necesario contar con ciertos espacios y condiciones físicas específicas que favorezcan el desarrollo de la técnica. Debido a las características propias de cada institución educativa, fue necesario adaptar las actividades en función de las instalaciones y estas no fueron desarrolladas de la manera en que se tenían planeadas originalmente. Esto podría representar una limitante en el sentido de que los alumnos pudieran no sentirse tan libres o cómodos dentro del espacio del salón de clases, ya que es aquí donde permanecen toda la jornada académica. Se observó que en el caso de las actividades como la anteriormente mencionada, era frecuente que algunos alumnos se distrajeran e intentaran distraer a sus compañeros que si querían hacer la actividad. En varias ocasiones los mismos alumnos pedían al instructor que los sacara del salón de clases, pero esto a veces no era muy posible debido a que la escuela carece de espacios para estas actividades.

Futuras líneas de investigación

Sería muy interesante poder realizar investigaciones futuras en donde se contemple la implementación de programas de educación emocional para profesores y directivos, y de ser posible, involucrar a los padres de familia, para de esta manera completar la integración de los actores educativos. Asimismo, sería favorable poder extender la implementación de

estos programas a diferentes niveles educativos, adecuándolo según las edades de los alumnos. a)

Opiniones personales

La experiencia de trabajar de manera cercana con niños en edad escolar, que debido a su edad, están en una etapa de desarrollo muy importante, en la transición de la niñez a la adolescencia y todos los cambios que esto implica, resultó ser todo un reto y un aprendizaje sumamente rico.

La disposición que los alumnos mostraron para aceptar la figura del instructor, el diseño y contenido del taller no pudo ser mejor, aun en los grupos en donde se contó con la presencia de alumnos a quienes les era difícil centrar y mantener su atención y continuamente hacían intentos por distraer al resto de los alumnos en alguna atención de tipo meditativo.

Observar la capacidad de los niños para identificar sus emociones y las de los demás, a través de la realización de actividades encaminadas a este fin, ver sus avances en cuanto a intentar comprender estas emociones y aprender que tienen la habilidad para regularlas en sí mismo y los demás, fue de los aspectos más sorprendentes del taller.

Leer los diarios de emociones en donde cada sesión los alumnos eran capaces de expresar que aprendieron, y poder expresar también qué les gusta y que no, de manera libre y sin temor.

Todas las razones anteriormente mencionadas resultan evidencia de que es necesario y viable incluir dentro de la educación formal el desarrollo de competencias emocionales, aun a nivel pequeño, como fue el caso de esta investigación, se obtuvieron resultados favorables sobre los efectos de un programa de breve duración.

Es necesario proveer a los niños en edad formativa todas las experiencias posibles para que ellos sean capaces de además de adquirir conocimientos y habilidades de tipo intelectual, la oportunidad de aprender a contactar con sus emociones y aprender a regularlas. Resulta un trabajo muy gratificante intentarlo.

Y así como es necesario desarrollar este tipo de habilidades en los niños, es fundamental hacer partícipes de esto a los profesores, directivos y padres de familia. El trabajo con los niños resulta muy sencillo, ellos son más receptivos, más abiertos y sensibles a estos temas. Sin embargo, los adultos también los necesitan ya que ellos pueden en su quehacer docente diario, incorporar técnicas de este tipo para continuar reforzando el entrenamiento en sus alumnos.

Como se mencionó al inicio, esta investigación se basó en un diseño de estudios de efectividad (Society for Prevention Research, 2005) de la intervención para desarrollar inteligencia emocional en niños de educación primaria en Chihuahua, aplicando la misma intervención a una población de Cd. Juárez y otra población de Cd. Chihuahua y se evaluó la intervención dentro de sus contextos naturales, en el mundo real. Los resultados obtenidos para cada estudio anteriormente descrito, permitieron identificar efectos diferentes entre sí, lo cual remite a las características propias de cada población. No fue

posible generalizar los resultados obtenidos debido a que las características propias de cada muestra resultaron muy diferentes a la otra. Sin embargo, se encontraron elementos valiosos para futuras investigaciones dentro del área, así como también indicadores de la utilidad de desarrollar en niños de educación primaria habilidades de educación emocional.

Referencias

- Akin-Little, K., Little, S., & Delligatti, N. (2004). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 155-162
- Akpochofo, G. O. (2012). Perceived sources of occupational stress among primary schools teachers in Delta State of Nigeria. *Education* 132 (4), 826-833
- Aldrete, M. G.; Pando, M.; Aranda, C. y Balcázar N. (2003). “Síndrome Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara”. *Investigación en salud*, 1. México: Universidad de Guadalajara
- Arguelles, L., McCraty, R., & Rees, R. A. (2003). The heart in holistic education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 16(3), 13–21.
- Arrindell, W.A. Heesink, J., Feij, J.A. (1999). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): appraisal with 1700 healthy young adults in The Netherlands. *Personality & Individual Differences*, 26(5) 815-826.
- Aris, N. (2009). El syndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848
- Ashdown, D., & Bernard, M. (2011). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, Well-being, and academic

Referencias

- achievement of young children? *Early childhood education journal*. 39, (6), 397-405, doi: 10.1007/s10643-011-0481-x
- Association for Mindfulness in Education, (2016). <http://www.mindfuleducation.org/events/stress-management-and-relaxation-techniques-in-education-smart-4/>
- Astin, J.A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and psychosomatics*, 60, (2), 97-106. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097338>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-142.
- Baer, R., Smith, G., & Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191–206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Referencias

- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: Análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, en línea, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712168015>
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica.com*. Extraído el 8 de enero, 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>
- Barraza, A. (2003), El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico e los alumnos de educación media superior. *Revista Electrónica Psicología Científica*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-167-1-cientifica.html>
- Beddoe, A., & Murphy, S. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *Journal of Nursing Education*, 43(7), 305-312. Recuperado en http://www.journalofnursingeducation.com/PDFs/2004Annual_Index.pdf
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. (2012). Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children With Special Needs. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027537

Referencias

- Bermúdez, M., Álvarez, T. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico *Universitas Psychologica* 2, (1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Bernard, E. (2004a). The relationship of young children's social-emotional competence to their achievement and social-emotional well-being. Paper presented at the Annual Research Conference of the Australian Council for Educational Research, Adelaide, Australia. Recuperado de http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=research_conference_2004
- Bernard, E. (2004b). The You Can Do It! early childhood education program: A social-emotional learning curriculum(4-6 Year Olds). Oakleigh, VIC (AUS): Australian Scholarships Group. Recuperado de <http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bernard,%20M.%20E.%20-%20The%20social%20and%20emotional%20wellbeing%20of%20students%20who%20bully%20different%20strokes%20.pdf>
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004), "Mindfulness: A proposed operational definition". *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- Bisquerra, R.& Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, (20), 61-82
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 93-112

Referencias

- Bisquerra R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Boyatzid, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2002). Clustering competence in emotional inteligente: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of emotional inteligente. 343-362 Recuperado en <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP%2099-6.pdf>
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R. A., & Tomasino, D. (2007). Reducing test anxiety and improving test performance in America's schools: Results from the TestEdge national demonstration study. Boulder Creek, CA: HeartMath Research Center, Institute of HeartMath, Bower, T. (2004). Stress, teaching and teacher health. *Education*, 3-13(32), 73-80.
- Bradley, R., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Facilitating emotional self-regulation in preschool children. *Global advances in health and medicine*, 1(1): 36-50, doi: 10.7453/gahmj.2012.1.1.010 Recuperado de <http://www.essentia.fr/blog/wp-content/uploads/2011/10/Bradley-2007-Reducing-Test-anxiety-and-improving-test-performance-in-americas-schools.pdf>
- Bradley, R., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion Self-Regulation, Psychophysiological Coherence, and Test Anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiological Biofeedback*, 35, 261-283, doi: 10.1007/s10484-010-9134-x

Referencias

- Brefczynski, J., Lutz, A., Schaefer, H., Levinson, D., & Davidson, R. (2007).. Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *PANAS*, 104: 11483-11488. CHAH, A. (2002). *Food for the Heart. The Collected Teachings of Ajahn Chah*. Wisdom Publications. Boston
- Briner, R. & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance. London: Worklife Support.
- Broderick., P., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2,(1)
- Broderick, P. (2009-2016). Learning to breathe. <http://learning2breathe.org/>
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: The role of mindfulness in Psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848
- Buote, C. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49. ISSN 1575-0965. Recuperado de

Referencias

<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113763&id=113763>

Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.

Calvo, A., González, R. y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.

Casas, F., Coenders, G., Cummins, R.A., Gonzalez, M., Figuer, C. & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 197-205.

Castejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17, 37-43. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf

Ciarrochi, J., & Blackledge, J. (1995). Mindfulness-based Emotional Intelligence training: A new approach to reducing human suffering and promoting effectiveness. New York: Psychology Press Taylor & Francis, 206-228. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/223996429_Mindfulness-

Referencias

based_Emoional_Intelligence_training_A_new_approach_to_reducing_human_suffering_and_promoting_effectiveness

Ciarrochi, J., Deane, F., Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

Cizek, G., & Burg, S. (2006). Addressing test anxiety in a highstakes environment: Strategies for classrooms and schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cohen, J. (Ed.). (2001). Caring classrooms, intelligent schools: The social and emotional education of young children. New York: Teachers College Press.

Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D., Kimmel, S., & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout, Part II: A quantitative and qualitative study. *Holistic nursing practice*. 19 (1), 26-35.
Recuperado en <http://www.scopus.com/record/display.url?eid=2-s2.0-4944387078&origin=inward&txGid=CAA1EE9516589136A7E239672393E376.euC1gMODexYlPkQec4u1Q%3a2>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013a). CASEL schoolkit: A guide for implementing schoolwide academic, social, and emotional learning. Chicago, IL: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013b). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Author.

Referencias

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). The Illinois edition of Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago, IL: Author.
- Connelly, J. (1999). Being in the present moment: developing the capacity for mindfulness in medicine. *Academic Medicine*, 74, (4), 420–424
- Cranson, R., Orme-Johnson, D., Gackenbach, J., Dillbeck, M., Jones, C. & Alexander, C. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*, 10, 1105-1116.
- Cunningham, M. (2003). Impact of trauma work on social work clinicians: empirical findings, *Social Work*, 48, (4), 451–459.
- Cunningham, M. (2004). Teaching social workers about trauma: reducing the risks of vicarious traumatization in the classroom. *Journal of Social Work Education*, 40 (2), 305–317
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29 (6), 560-572
- Charnetski, C. J. & Brennan, F. (2001). *Feeling good is good for you*. New York: St. Martin's Press.
- Chen, X., Rubin, K., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Developmental and Psychopathology*, 7, 337-348.

Referencias

- Chesney, M., Neilands, T., Chambers, D., Taylor, J., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology*, 11, 421-437, doi: 10.1348/135910705X53155
- Chiesa, A., Serretti, A. & Jakobsen, J.(2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review*, 33 (2013) 82–96
- Danner, D., Snowdon, D. & Friesen, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.
- Davidson, R., & Begley, S. (2013). *The emotional life of your brain. How its unique patterns affect the way you think, feel and live and how you can change them.* United States of America: Plume.
- Davidson, R. (2011). The neurobiology of compassion. En C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and wisdom in psychotherapy.* New York: Guilford Press
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenfranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65 (4), 564-570
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*,

Referencias

43, 49-59.

Dewe, P., Leiter, M., & Cox, T. (2000). *Coping, health and organizations*. London. UK : Taylor & Francis .

Diaz-Aguado, M.J., Martinez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2010). Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 45-55. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100005&lng=en&tlng

Díaz-Morales, J., & Sánchez-López, M. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17(2), 151-158.

Diener, E. (2000). Subjective well – being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 55, 34 – 43.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, (2), 276 – 302.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, A., & Griffin, R. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

Referencias

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. National Research Council. Recuperado de http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf
- DiPerna, J., & Elliot, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293–297
- Domínguez-Sánchez, F., Lasa-Aristu, A., Amor, P. & Holgado-Tello, F. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*. Anticipo en línea de la publicación. doi:10.1177/1073191110397274 Extraído de <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Dosh, M. (1998). Ghosts from the nursery: tracing the roots of violence. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 12 (3-4), 235-237.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K.. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1):405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. Washington, DC: College & Career Readiness & Success Center at American Institutes for Research. Recuperado de <http://www.ccrscenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Car>

Referencias

eer%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf

Dziegielewski, S., Roest-Marti, S. & Turnage, B. (2004). Addressing stress with social work students: a controlled evaluation. *Journal of Social Work Education*, 40, (1), 105–119

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.

Elias, M., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Enríquez, H. (2011). Tesis doctoral “Inteligencia Emocional Plena: Hacia un

Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena”. Publicada por Spicum publicaciones. Universidad de Málaga, España.

Erford, B., & Moore-Thomas, C. (2004). Testing FAQ: How to answer questions parents frequently ask about testing. In J. E. Wall & G. R. Walz (Eds.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators* (pp. 535–555). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services

Espinosa, J., Contreras, F., & Esguerra, G. (2009). Afrontamiento al estrés y modelo psicobiológico de la personalidad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5 (1), 87-95. Recuperado de

Referencias

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982009000100008&lng=en&tlng=es.

European Pact for Mental Health and Well-being (2008, June). Summary Report of the European High Level Conference “Together for Mental Health and Well-being,” Brussels. En pdf: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairos.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*

Referencias

- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Recuperado de <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fernandez-Abascal, E., & Palmero, F. (1999). Emociones y salud. 5-18 Barcelona: Ariel
- Fernández, M. (2008a). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de Lima Perú. *Universitas Psychologica* 7, (2), 385-401. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Fernández, M. (2008b). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125.
- Fernández, M. & Soto, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la Escala de Autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15 (28), 314-322.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6, (2), 421-436. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>

Referencias

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Castro, J Fierro, A. & Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En: A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92)
- . & Doval, E. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (3), 95-104
- Fierro, A., y Rando, B. (2007). Escala Eudemon de bienestar personal: características psicométricas. *Anuario de Psicología*, 38, 3, 401-411
- Flook, L., Smalley, S., Kitil, M., Galla, B., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26: 1, 70
- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.

Referencias

- Flynn, J. (2009). *¿Qué es la Inteligencia? Más allá del efecto Flynn*. Madrid: TEA Ediciones.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping*, 21, 3–14.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319
- (Friedman & Rosenman, 1959)
- García del Castillo, J., García del Castillo-López, A., Gázquez, M., & Marzo, J. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de la prevención de adicciones. *Health and addictions*, 13, (2), 89-97
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297–321, doi: 10.1007/s10648-010-9129-4
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 141-149. doi:10.1027/1015-5759.23.3.141
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive

Referencias

- emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gázquez., & Pérez- Fuentes, M. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En JJ Gázquez y MC Pérez Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.
- Germer, C. (2011). *El poder del mindfulness. Libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas*. Madrid: Paidós
- Germer, C. (2005), “Mindfulness. What is it? What does it matter?”, en C.K. Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton (eds.), *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, New York, pp. 3-27.
- Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (Eds.) (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184–189,doi: 10.1007/s10826-009-9344-0
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Referencias

- Gómez, A. (2010). Bullying: El poder de la violencia. Perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (58), 839-870
- Gómez-Ortiz, V. & Moreno, L. (2010). Factores psicosociales del trabajo (demanda-control y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 393-407.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Gyllensten, K., & Palmner, S. (2005). Can Coaching Reduce Workplace Stress? A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 3 (2), 75. Recuperado de <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol03issue2-paper-06.pdf>
- Haines, E., Norris, P., & Kashy, A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.

Referencias

- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2012). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal happiness studies*, 14, 731-751 DOI 10.1007/s10902-012-9352-4
- Hayes, S., Wilson, K., Gifford, E., Bissett, R., Piasecki, M., Batten, S., Byrd, M., & Gregg, J. (2004). A preliminary trial of twelve-step facilitation and acceptance and commitment therapy with polysubstance-abusing methadone-maintained opiate addicts. *Behavior therapy*, 35 (4), 667-688
- Haynes, M., Norris, M. & Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Herruzo, J., & Moriana, J. (2003). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4, 3, 597-62. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-004-0975-0#page-1>

Referencias

- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Institute of HeartMath. (2004). TestEdge: Getting in sync for test success. Boulder Creek, CA: HeartMath LLC.
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- Jackson, S., Schwab, R., & Schuler, R. (1986). Toward an understanding of the Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4) 630-640
- Jha, A., Krompinger, J., & Baime, M. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, affective & Behavioral neuroscience*. 7, 2, 109-19
- Jennings, P. (2011), “Promoting teachers’ social and emotional competencies to support performance and reduce burnout”, en A. Cohan y A. Honigsfeld (eds.), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, Rowman & Littlefield, New York, pp. 133-143.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48.

Referencias

- Jones, S., & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26, 4.
- Joseph, S., & Linley, P. (2006). *Positive therapy*. London
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of *mindfulness* meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M., Corpley, T., Hosmer, D., & Bernhard, J. (1998). Influence of a mindfulness-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60, 625–632.
- Kaiser-Greenland, S. (2013). <http://www.susankaisergreenland.com/inner-kids.html>

Referencias

- Keyes, C. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1–10.
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance & Use Misuse*, 45, 1131-1160.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Education Review*, 53, 27–35.
- Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: Techniques for Cultivating Inner Strength in Children*. Boulder: Sounds True.
- Lazar, S., Kerrb, C., Wassermana, R., Greved, D., Treadwaya, M., McGarveye, M., Quinnd, B., Dusekf, J., Bensonf, H., Raucha, S., Mooreh, C. & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16, 1893-1897.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. (1999) *Stress and emotion: a new synthesis*. London, UK : Free Association Books .
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Referencias

- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Linehan, M., Schmidt, H., Dimeff, L., Craft, J., Kanter, J., & Comtois, K. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug dependence. *American Journal of Addictions*, 8, 279-292
- Lopes, N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press. 3rd ed.
- Mayer, J., Roberts R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–36
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre. *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190), Barcelona: Ariel.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness* 3, 291–307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5

Referencias

- Meyers, J. & Nastasy, B. (1999). Primary prevention in school settings. En T. Gutkin & C. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology* (3ª. ed.). (pp. 764-799). New York: Wiley.
- McCraty, R., & Tomasino, D. (2006). Emotional stress, positive emotions, and psychophysiological coherence. *Stress in health disease*. Recuperado de <http://www.releaseyourbaggage.com/wp-content/uploads/2013/08/HeartMath-Emotional-Stress.pdf>
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Recuperado de http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V12Word97.pdf
- Mindful schools. (2010-2016). <http://www.mindfulschools.org/>
- Misrachi, C., Ríos, E., Manríquez, J., Burgos, C. & Ponce, D. (2015). Fuentes de estrés percibidos y rendimiento académico de estudiantes de odontología chilenos. *Revista de la Fundación Educación Médica*. 18, (2), 109-116
- Molina-Jiménez, T., Gutiérrez-García, A. G., Hernández-Domínguez, L. & Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, 24(2) 353-360. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589019>
- Montero, I., & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-82.

Referencias

- Moore, K., & Cooper, C. (1996). Stress in mental health professionals: A theoretical overview. *International Journal of Social Psychiatry*, 42, 82–89
- Morales, M., Sosa, M., & Quattrochi, L. (2014). Estudio de confiabilidad del test Toulouse-Pierón Versión 6ta. Revisada. *Diagnosis, Publicación Científica de Fundación PROSAM, 11*. Recuperado de <http://revistadiagnosis.org.ar/11.2/item/32-estudio-de-confiabilidad-de-la-prueba-toulouse-pi%C3%A8ron-versi%C3%B3n-6%C2%AA-edici%C3%B3n-revisada>
- Moreno, B., Garrosa, E. & González, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Myers, H. & Creswell, D. (2008). Mindfulness meditation slows progression of HIV, study suggests. *ScienceDaily*. Recuperado de <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/07/080724215644.htm>
- Napoli, M., & Bonifas, R. (2011). *From Theory Toward Empathic Self-Care: Creating a Mindful Classroom for Social Work Students*, 30, (6), 635–649, doi: 10.1080/02615479.2011.586560
- Napoli, M. (2010). *Tools for Mindful Living: Steppingstones for Practice*. Kendall/Hunt Publishing, :Dubuque, IA.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. Prevention & Treatment of substance-use problems. *Journal of Drug Education*, 33, 391-398.

Referencias

- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, (7), 1171-1190, doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- OMS (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. ISBN 978 92 4 350602 9
- OMS (2001) Insights Into the Concept of Stress 76 (Citado en <http://helid.digicollection.org/en/d/Js2924e/6.html> el 14 de noviembre de 2012)
- Orlandini A. *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: FCE; 1999
- Ornish, D. (1998). *Love and survival: The scientific basis for the healing power of intimacy*. New York, NY, EE.UU.: Harper Collins.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía. Oxford: Blackwell Publishers. Oxford: Blackwell Publisher.
- Padrós, F., Gutiérrez, C., Medina, M., (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33, 2, 223-232
- Palmero, F. & Fernández-Abascal, E.G. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero To Three.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

Referencias

- Peltokorpi, E., & Määttä, K. (2011). How does pupils' emotional coping develop within learning situations during primary school years? *Europe's Journal of Psychology, North America*, 7. Recuperado de <http://ejop.psychopen.eu/article/view/131>
- Pérez, J., & Gázquez, M. C., (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10 (3), 427-437. Recuperado en <http://www.ijpsy.com/volumen10/num3/272/variables-relacionadas-con-la-conducta-violenta-ES.pdf>
- Pérez, M., Gázquez, J., Mercader, I., Molero, M. & García. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, (3), 401-412
- Pérez, N., & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13, (1), 119-129
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M., & Thornburg, K. (2009). The effects of pre-school education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88

Referencias

- Polo A., Hernández J., & Poza C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. Recuperado en: http://www.unileon.es/estudiantes/atención_universitario/articulo.pdf
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M., & Huerta, R. (2005). El Síndrome del “quemado” por estrés laboral existencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en psicología*, 8, 87-112.
- Poulin, P. (2009). Mindfulness-based Wellness Education: A Longitudinal Evaluation with Students in Initial Teacher Education. Doctoral Dissertation - University of Toronto.
- Ramírez-López, C., & Arcila-Rodríguez, W. (2012). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Edu.* 16, 3, pp411-429
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Kairós
- RESPIRA. (2014). Presentación General. http://convivenciaproductiva.org/respira/pdf/Presentacion_General.pdf
- Recondo, O., Ramos, N., Salcido, L., & Martín, J. (en prensa). La inteligencia emocional plena: Aprender a gestionar nuestras emociones con la práctica de la atención plena (mindfulness). *Educación emocional plena en el aula*, pdf.
- Rey, L., Extremera, N., & Peña, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida, Autoestima y Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20, (2), 227-234. Recuperado en <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/11-Rey2011Perceived.pdf>

Referencias

- Riley, H., & Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education*, 33,(4),391-8. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15237864>
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rosenzweig, S., Reibel, D., Greeson, J., Brainard, G., & Hojat, M. (2003). Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15, (2), 88–92.
- Rosenzweig, S., Reibel, D., Greeson, J., Jasser, S., McMearty, K., & Goldstein, B. (2001). Mindfulness-based stress reduction is associated with improved glycemic control in type 2 diabetes mellitus: a pilot study. *Alternatives therapies in health and medicine* 13, (5), 36-8. Recuperado en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17900040>
- Rumble, A. (2004). Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 64 (7-B), 3.585.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

Referencias

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002): Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait MetaMood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125- 154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Saltzman, A. (2016). <http://www.stillquietplace.com/>
- Sarmiento-Bolaños, M., & Gómez-Acosta A. (2013). Mindfulness: Una propuesta de aplicación en rehabilitación neuropsicológica. *Avances en psicología Latinoamericana*, 31, 140-155. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-7242013000100012&lng=en&nrm=iso. ISSN 1794-4724
- Seisdedos, N. (1997) *Manual MBI Inventario "Burnout" de Maslach, Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Madrid: Tea Ediciones
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age.
- Schutz, P., & Davis, H. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist, 35*, 243-256.

Referencias

- Schutz, P., & Zembylas, M., (Eds. 2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. (1999). The president's address. APA.1998. *Annual Report. American Psychologist*, 54, 559-562.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Shapiro, L., Brown, K., & Astin, J. (2008). *Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research*. Wake Forest University. Recuperado de <http://www.contemplativemind.org/admin/wp-content/uploads/2012/09/MedandHigherEd.pdf>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. México: Vergara Editor.
- Shonkoff, J., (Editor) & Phillips, D., (Editor). (2000). Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. From Neurons to Neighborhoods : *The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, USA: National Academies Press, 56. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/columbia/Doc?id=10038720&ppg=77>
- Shevlin, M., Brunsten, V., & Miles, J. (1998). Satisfaction with life scale: analysis of factorial invariance, mean structures, and reliability. *Personality and individual differences*. 25 (5) 911-916. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00088-9
- Siegel, D. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*, W.W. Norton and Co, New York.

Referencias

- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J. & Gravelstein, C. (2012). Effectiveness of school-based social, emotional, and behavioural programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Slagter, H., Lutz, A., Greischar, L., Francis, A., Nieuwenhuis, S., Davis, J., & Davidson, R. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS biology*, 5(6), e138. doi:10.1371/journal.pbio.0050138.g001
- Society for Prevention Research. Standards of Evidence (2005). *Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination*. Document supported by funding from the NIH and the Robert Wood Johnson Foundation. Recuperado en: www.preventionresearch.org
- Soloway, G. (2011). Preparing Teachers for the Present: Exploring the Praxis of Mindfulness Training in Teacher Education. Doctoral Dissertation - University of Toronto.
- Sosa, M. C& Rodríguez, A. (2011). Validación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional Infantil (EAIEI). *Revista Mexicana de psicología número especial Sociedad Mexicana de psicología y colegio mexicano de profesionistas de la psicología*. 909-911
- Stressed Teens (2016). <http://www.stressedteens.com/>
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 169–179. doi:10.1016/j.paid.2003.08.009

Referencias

- Surawy, C., & Roberts, J. (2004). The effect of mindfulness training in mood and measures of fatigue, activity and quality of life in patients with chronic fatigue syndrome on a hospital waiting list: A series of exploratory studies. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33, 103–109.
- Sutherland, V & Cooper, C. (1988). Sources of Work Stress in Hurrell, Murphy, Sauter and Cooper [eds]. *Occupational Stress: Issues and Developments in Research*. London: Taylor and Francis
- Tacón, A., McComb, J., Caldera, Y., & Randolph, P. (2003). Mindfulness meditation, anxiety reduction and heart disease; a pilot study. *Family and Community Health*, 26 (1), 25-33
- Terjesen, M., Jacofsky, M. Froh, J & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172
- Thayer, F., Hansen, A., Saus-Rose, C., & Johnsen, B. (2009). Heart rate variability, prefrontal neural function, and cognitive performance: The neurovisceral integration perspective on selfregulation, adaptation, and health. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(2), 141–153.
- The Hawn Foundation. (2011-2016). <http://thehawnfoundation.org/mindup/>
- The Inner Resilience Program-Tides Center. (2009-2016). <http://www.innerresilience-tidescenter.org/>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Referencias

- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K., & Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795
- Toga, E. (2012). *The unique brain anatomy of meditation practitioners: alterations in cortical gyrification*. doi:10.3389/fnhum.2012.00034/abstract
- Toulouse, H., & Pierón, H. (2007). T-P Toulouse-Pierón Prueba perceptiva y de atención. 6ta edición revisada. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London, UK : Routledge .
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68, (2), 202-248. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170754?uid=3738664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104060098291>
- UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52) 115-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076006>
- Villamarín, F. (1994). Autoeficacia: investigaciones en Psicología de la Salud. *Anuario de Psicología*, 61, 9-18.

Referencias

- Wall, J., & Walz, G. (Eds.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Weissberg, R. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = National priority. *Kappan* (8-13). Recuperado de <http://www.kappanmagazine.org/content/95/2/8.abstract>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1989) Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, (2), 159-183.
- Williams, K. , Kolar, M., Reger, B., & Pearson, J. (2001). Evaluation of a wellness-based mindfulness stress reduction intervention: A controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 15, 422-432.
- Williams, M. (2010). Mindfulness and Psychological Process. Emotion. *American Psychological Association*. 10, (1), 1-7. Recuperado en <http://www.oxfordmindfulness.org/dev/uploads/Williams-2010-Mindfulness-and-psychological-process.pdf>
- Yook K., Lee S., Ryu M., Kim, K., Choj, T., Suh, S., Kim, Y., Kim, B., Kim, M., & Kim, M., (2008). Usefulness of mindfulness-based cognitive therapy for treating

Referencias

insomnia in patients with anxiety disorders a pilot study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 501-503

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg. H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Zurlo, M., Pes, D., & Capasso, R. (2013). Teacher stress questionnaire: validity and reliability study in Italy. *Psychological Reports: Measures & Statistics*. 113, (2), 490-517

Apéndice

Apéndice

Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional Infantil (EIIE)

Instrucciones: A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas que sirven para conocer algunas cosas sobre tus sentimientos y emociones. Te pedimos tu colaboración y apoyo porque esto va a servir para conocer mejor la forma en que utilizas tus emociones y sentimientos.

Edad: _____ años
Sexo: Mujer () Hombre ()
Lugar de nacimiento: Municipio _____ Estado _____
Lugar de residencia: Municipio _____ Estado _____
Nombre de la Escuela: _____
Tipo de Escuela: Pública () Privada ()
Grado escolar de Primaria: _____
¿Con quién vives?
¿A qué se dedica tu papá?
¿A qué se dedica tu mamá?
¿Tienes hermanos? Si () ¿Cuántos? _____ No ()

Ejercicio de práctica de la Escala Auto informada de Inteligencia Emocional Infantil

Instrucciones: A continuación se te harán unas preguntas acerca de tus gustos sobre algunas actividades. La manera de responder es la siguiente:

- 1 Significa que **NO LO HAGO**.*
*2 Significa que esta **A VECES**.*
*3 Significa que **SI LO HAGO**.*

Pon una X en el número que exprese tu respuesta a cada una de las siguientes preguntas:

	Pregunta	1	2	3
A	¿Te gusta andar en bicicleta?			
B	¿Te molesta ir a la escuela?			
C	¿Te agrada jugar con tus amigos?			

Procura responder a todas las preguntas, recuerda que son para conocer como son tus emociones y lo que haces con ellas. **NO** existen respuestas buenas o malas. Trata de ser sincero y contesta lo primero que te venga a la mente. Tus respuestas no se las diremos a nadie.

Anexo 2. Escala de Autoefic

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas poniendo una X en el número de respuesta que mejor te describa.

	Pregunta	1	2	3
1	¿Tú sabes que piensan tus amigos cuando se sienten bien?			
2	Cuando te sientes bien, ¿sabes cómo mostrarlo?			
3	Cuando tu amigo se siente mal, ¿sabes lo que siente?			
4	Cuando te sientes bien, ¿piensas en cosas buenas?			
5	¿Tú sabes cuándo te sientes bien?			
6	Cuando no es bueno que tu amigo se sienta bien, ¿puedes hacer que cambie lo que siente?			
7	¿Te gusta cuando estás bien?			
8	¿Tú sabes, cuando alguien se siente mal?			
9	Cuando te sientes bien, ¿sabes qué cosas piensas?			
10	¿Te das cuenta que tienes distintas formas de sentirte bien?			
11	Cuando alguien se siente bien pero hace como que se siente mal, ¿tú te das cuenta?			
12	¿Tú haces que tus amigos se sientan bien?			
13	¿Te gusta cuando tu amigo está mal?			
14	Cuando tu amigo se siente bien, ¿puedes contar lo que siente?			
15	¿Puedes hacer que tu amigo se sienta mal, para que disfrute menos lo que hace?			
16	Cuando tus amigos se sienten bien, ¿haces que se sigan sintiendo bien?			
17	¿Puedes mantenerte bien?			
18	Cuando te sientes bien, ¿piensas diferente a cuando te sientes mal?			
19	¿Te das cuenta, cuando te empiezas a sentir bien?			
20	Cuando tus amigos se sienten mal, ¿haces que se sigan sintiendo mal?			
21	¿Puedes hacer que tu amigo se sienta bien, para que disfrute más lo que hace?			
22	Cuando no es bueno que tu amigo se sienta mal, ¿puedes hacer que cambie lo que siente?			
23	¿Te das cuenta cuando dejas de sentirte mal?			
24	¿Tú sabes que piensan tus amigos cuando se sienten mal?			
25	¿Tú sabes cuándo te sientes mal?			
26	Cuando es necesario, ¿Puedes sentirte bien?			
27	¿Cuándo tus amigos se sienten bien piensan en cosas buenas?			
28	¿Puedes hacer que tu amigo recuerde algo malo, si haces que se sienta mal?			
29	¿Puedes mantenerte mal?			
30	¿Logras dejar de sentirte mal?			
31	¿Aceptas cuando te sientes bien?			
32	Cuando es necesario, ¿Haces que tu amigo se sienta mal?			
33	¿Sabes cuándo tus amigos dejan de sentirse bien?			
34	Cuando te sientes mal, ¿sabes qué cosas piensas?			
35	Después de que tu amigo se siente mal, ¿sabes cómo se va a sentir?			
	Pregunta	1	2	3
36	¿Te puedes hacer sentir mal?, para que algo te deje de gustar.			
37	Cuando dejas de estar bien, ¿te sientes de otro modo?			
38	Cuando te sientes mal, ¿piensas diferente a cuando te sientes bien?			
39	Después de que tu amigo se sienta bien, ¿sabes cómo se va a sentir?			
40	¿Te puedes hacer sentir bien?, para que algo te guste.			
41	Cuando es necesario, ¿Haces que tu amigo se sienta bien?			
42	¿Puedes hacer que tu amigo recuerde algo bueno, si haces que se sienta bien?			
43	¿Tú haces que tus amigos se sientan mal?			

Autoeficacia

A continuación encontrarás algunos aspectos relacionados con tus estudios. Por favor utilizando la siguiente escala, anota en cada ítem el número que corresponde al grado en que estás “en desacuerdo o de acuerdo”:

0	1	2	3	4	5	6
Totalmente en Desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

___Seré capaz de utilizar adecuadamente las habilidades prácticas aprendidas en clase de este curso.

___Seré capaz de comprender los temas más difíciles en clase de este curso

___Si me esfuerzo, podré hacer casi todo el trabajo de clases.

___Podré aprender en clase, incluso las cosas más complicadas.

___Si me empeño, seré capaz de hacer las tareas más complicadas de clase.

Satisfacción vital

A continuación te mostramos frases que reflejan cómo pueden pensar y sentirse las personas con respecto a su vida. Indica en qué punto de ellas te encuentras **EN LA ACTUALIDAD**:

1	2	3	4	5	6	7
No, en absoluto	No, apenas	Más bien no	Ni sí, ni no	Más bien sí	Sí, bastante	Sí, del todo

	1	2	3	4	5	6	7
1.- Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones (casi todo es como yo lo he deseado)							
2.- Las condiciones de mi vida son excelentes							
3.- Estoy satisfecho con mi vida (me gusta mi vida)							
4.- Hasta ahora, en mi vida, he logrado cosas que eran importantes para mí (he hecho cosas importantes para mí)							
5.- Si volviese a nacer, cambiaría bastantes cosas de mi vida							
6.- Me siento feliz							

Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI)

A continuación te mostramos frases que reflejan cómo piensas y sientes. Indica qué tan cierta es cada una de las afirmaciones en tu caso:

1	2	3	4	5
pocas veces verdadero	raras veces verdadero	a veces verdadero	a menudo verdadero	muy a menudo verdadero

1. Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder	
2. A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela	
6. En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo	
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva	
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	
12. Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película	
13. Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado	
14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el	
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	
22. Me describiría como una persona bastante sensible	
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias	
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi	
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	

Bienestar personal

Indica cómo te has sentido LOS ÚLTIMOS 30 DÍAS (el último mes).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Todo el tiempo
Alegre					
Optimista					
Muy Feliz					
Tranquilo/a y Relajado/a					
Satisfecho					
Lleno de Vitalidad/con mucha energía					
Deprimido/a					
Ansioso/a					
Inquieto/a, sin dejar de moverme					
Desesperanzado/a/triste					
Sin ganas de hacer nada					
Sin valor propio					

Cuestionario de Regulación Emocional CERQ I

1	2	3	4	5
Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre

1. Siento que soy el único que tiene la culpa.	
2. Siento que soy el único responsable de lo que ha pasado.	
3. Pienso sobre los errores que he cometido en esa situación.	
4. Pienso que básicamente la causa de lo ocurrido debe corresponderme a mí.	
5. Pienso que tengo que aceptar que esto ha ocurrido.	
6. Pienso que tengo que aceptar la situación.	
7. Pienso que no puedo cambiar nada de esto.	
8. Pienso que debo aprender a vivir con esto.	
9. A menudo reflexiono sobre cómo me siento	
10. Estoy preocupado por aquello que pienso y siento	
11. Quiero comprender porque me siento de esta manera a raíz de lo que ha ocurrido.	
12. Pienso demasiado sobre los sentimientos que me causo esa situación.	
13. Pienso en las cosas más bonitas que he experimentado.	
14. Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con esto.	
15. Pienso en algo agradable en vez de en aquello que ha ocurrido.	
16. Pienso en experiencias agradables.	
17. Pienso en aquello que puedo hacer mejor.	
18. Pienso sobre cómo puedo afrontar mejor la situación.	
19. Pienso en cómo puedo cambiar la situación.	
20. Pienso un plan para tratar de hacerlo mejor.	
21. Pienso que yo puedo aprender algo de esta situación.	
22. Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte como resultado de lo ocurrido.	
23. Pienso que la situación también tiene un lado positivo.	
24. Busco el lado positivo del problema.	
25. Pienso que podría haber sido mucho peor.	
26. Pienso que otras personas están pasando peores experiencias.	
27. Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas.	
28. Me digo que hay cosas peores en la vida.	
29. A menudo pienso que lo que he experimentado es peor que los que otros han experimentado.	
30. Continuamente pienso sobre cuán terrible es lo que he experimentado.	
31. A menudo pienso que lo que yo he experimentado es lo peor que puede ocurrirle a una persona	
32. Continuamente pienso en que la situación ha sido horrible.	
33. Siento que otros son los culpables de esto.	
34. Siento que otros son responsables por lo que ha ocurrido.	
35. Pienso sobre los errores que otros han cometido en este asunto.	
36. Siento que básicamente la causa de esto corresponde a otros.	

Escala de Atención Plena

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Regularmente	Muchas veces	Siempre

1	Presto atención a la manera en como expreso mis emociones	1	2	3	4	5
2	Cuando tengo un problema me gusta reflexionar y solucionarlo tranquilamente	1	2	3	4	5
3	Cuando camino siento el movimiento muscular en cada parte de mi cuerpo	1	2	3	4	5
4	Pienso que puedo aprender de mis experiencias emocionales	1	2	3	4	5
5	Cuando me da miedo se la manera de manejarlo	1	2	3	4	5
6	Al ducharme disfruto del agua cuando cae sobre mi cuerpo	1	2	3	4	5
7	Trato de comprender como me siento ante situaciones desagradables	1	2	3	4	5
8	Cuando estoy confundido soy capaz de parar y analizar la situación antes de tomar cualquier decisión	1	2	3	4	5
9	Disfruto la sensación del viento en mi rostro y eso me hace feliz	1	2	3	4	5
10	Conozco mis temores y los afronto con entusiasmo y paz	1	2	3	4	5
11	Estar en contacto con la naturaleza me hace sentirme parte de ella.	1	2	3	4	5
12	Cuando me equivoco corrijo de inmediato mis errores con tranquilidad	1	2	3	4	5
13	Reflexiono sobre la manera en que piensan los demás sobre un tema	1	2	3	4	5
14	Cuando pienso dos veces las cosas evito juzgar la situación	1	2	3	4	5
15	Cuando siento mucha ira, soy capaz de relajarme escuchando hasta el tic tac de un reloj	1	2	3	4	5
16	Hay pensamientos que quieren atrapar mi atención pero dejo que fluyan	1	2	3	4	5
17	Cuando me equivoco trato de no juzgarme y pensar mejor	1	2	3	4	5
18	Si me siento mal trato de comprender las causas y salir adelante	1	2	3	4	5
19	Cuando me deprimó reflexiono sobre las causas de mi comportamiento	1	2	3	4	5
20	Comprendo y acepto mi manera de sentir	1	2	3	4	5
21	Cuando recuerdo algo desagradable lo dejo pasar sin hacerme daño	1	2	3	4	5
22	Acepto lo que no puedo cambiar con paciencia	1	2	3	4	5
23	Cuando lastimo a un compañero trato de corregir mi error sin sentirme culpable	1	2	3	4	5
24	Respeto y no juzgo a las personas que no son afines a mis creencias y sentimientos	1	2	3	4	5
25	En momentos difíciles sé cómo debo actuar para salir adelante	1	2	3	4	5
26	Pongo atención a mis emociones y sentimientos sin que me afecten	1	2	3	4	5
27	Comprendo bien cuáles son las situaciones que me enfadan, y trato de encauzarlas positivamente	1	2	3	4	5
28	Acepto más a los demás mirando las cosas buenas que hay en ellos	1	2	3	4	5
29	Me alejo de las discusiones sin sentido	1	2	3	4	5
30	Evito a las personas negativas y problemáticas	1	2	3	4	5

Anexo 8. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

Esta investigación tiene objetivo conocer un poco más sobre el quehacer profesional del docente en su institución educativa. Si usted accede a participar en ella, se le pedirá responder a dos encuestas que tomará cada una aproximadamente 5 a 10 minutos.

La información que usted provea en curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación sin su consentimiento.

Muchas gracias ☺

.....
.....

Ficha de identificación

Edad:.....

Sexo: F

M

Estado civil: soltero (a) casado (a) unión libre otro (especifique):

.....

Nombre de la institución educativa en la que trabaja actualmente:

.....
.....

Condición del centro: privado público

Materias que imparte:

.....
.

Grado (s) en los que enseña en primaria: 1 2 3 4 5 6

Años de docencia en esta institución educativa:

.....

¿Alguna vez enseñó en otro nivel educativo que no fuese primaria?

.....

¿Cuál?.....

Institución de formación profesional como docente:

.....

Título o grado académico obtenido:

.....

Otros estudios realizados (especifique cuales):

.....

Anexo 8. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

Instrucciones: Por favor indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor. Rodee con un círculo la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1	2	3	4	5
No me afecta	Me afecta un poco	Me afecta moderadamente	Me afecta bastante	Me afecta muchísimo

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Falta de seguridad o continuidad en el empleo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Salario bajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Estar aislado de los compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conflictos en la administración | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Contactos negativos con los padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Imagen pública de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Falta de servicios de apoyo para problemas personales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Amenaza de cierre de institutos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Instrucciones: A continuación indique la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase. Rodee la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. Los padres están implicados en la educación de sus hijos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A los profesores en mi instituto se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Los recursos materiales en mi instituto (edificios, clases, mobiliario...) son mantenidos adecuadamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Enseñar me agota emocionalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Me siento alienado personalmente por mis compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando realmente necesito hablar a mi superior, el/ ella está deseando escuchar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 8. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

25. A veces tengo que saltarme reglas del instituto para llevar a cabo mis tareas	1	2	3	4	5
26. Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes	1	2	3	4	5
27. Me siento ansioso y tengo al ir a trabajar cada día	1	2	3	4	5
28. Siento que mis alumnos son el “enemigo”	1	2	3	4	5
29. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo	1	2	3	4	5
30. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse	1	2	3	4	5
31. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero	1	2	3	4	5
32. Mi superior toma en consideración lo que digo	1	2	3	4	5
33. Me preocupa beber demasiado alcohol	1	2	3	4	5
34. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad	1	2	3	4	5
35. Lo paso mal para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, administradores y profesores	1	2	3	4	5
36. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría	1	2	3	4	5
37. Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito	1	2	3	4	5
38. Me produce una cantidad de estrés el cambio de valores, normas... profesionales	1	2	3	4	5
39. Mi superior “da la cara” por la gente que trabajamos en el instituto	1	2	3	4	5
40. En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba	1	2	3	4	5
41. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí	1	2	3	4	5
42. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo	1	2	3	4	5
43. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones	1	2	3	4	5
44. Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis alumnos	1	2	3	4	5
45. Mi instituto reúne materiales suficiente para que los profesores sean efectivos	1	2	3	4	5
46. Siento que realmente no les gusto a mis alumnos	1	2	3	4	5
47. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud	1	2	3	4	5
48. Se me imponen obligaciones relacionadas con el instituto sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlos	1	2	3	4	5
49. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés	1	2	3	4	5
50. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida	1	2	3	4	5
51. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión	1	2	3	4	5
52. Cuando tengo conflictos con padres o alumnos mi superior me da la clase de apoyo que necesito	1	2	3	4	5
53. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo	1	2	3	4	5
54. Si un buen amigo/a me dijera que está interesado en tener un trabajo aquí, tendría serias reservas en recomendárselo	1	2	3	4	5
55. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mí	1	2	3	4	5
56. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi instituto	1	2	3	4	5
57. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos	1	2	3	4	5
58. Es imposible tratar con los alumnos con una base personal e individual	1	2	3	4	5
59. Puedo predecir lo que se esperará de mi trabajo mañana	1	2	3	4	5

Anexo 8. Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R)

60. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado	1	2	3	4	5
61. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida	1	2	3	4	5
62. Se me ha demasada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla	1	2	3	4	5
63. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas	1	2	3	4	5
64. Me preocupa tomar demasiadas drogas	1	2	3	4	5
65. Mi instituto ofrece incentivos para motivar a los estudiantes	1	2	3	4	5
66. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional	1	2	3	4	5

Anexo 10. habilidades de Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-Mood Scale)

Escala de Habilidades de Inteligencia Emocional Percibida (Trait meta-Mood Scale)

Instrucciones: Anota al final de cada afirmación la opción de respuesta que mejor te describe, según la siguiente clasificación.

1	2	3	4	5
Pocas veces	Raras veces	A veces	A menudo	Muy a menudo

1. Presto mucha atención a los sentimientos	
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	
7. A menudo pienso en mis sentimientos	
8. Presto mucha atención a cómo me siento	
9. Tengo claro mis sentimientos	
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	
11. Casi siempre sé cómo me siento	
12. Normalmente conozco mis sentimientos en diferentes situaciones	
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	
14. Siempre puedo decir cómo me siento	
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	
24. Cuando estoy enfadado (a) intento cambiar mi estado de ánimo	

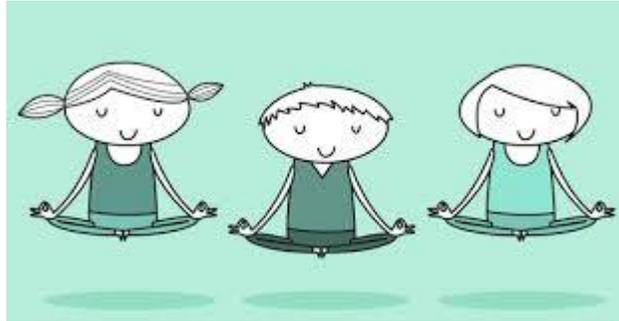
Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS)

A continuación te mostramos frases que reflejan cómo piensas y sientes. Indica qué tan cierta es cada una de las afirmaciones en tu caso:

1	2	3	4	5
Pocas veces verdadero	Raras veces verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Muy a menudo verdadero

1. Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder	
2. A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela	
6. En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo	
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva	
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	
12. Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película	
13. Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado	
14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el	
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	
22. Me describiría como una persona bastante sensible	
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias	
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi	
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	

Programas



Programa para desarrollar la educación emocional infantil

Las emociones forman parte de nuestra vida desde el momento en que nacemos, y a través de nuestro desarrollo desempeñan un papel fundamental dentro de la construcción de nuestra personalidad y de la manera en que nos relacionamos con los demás. Y es dentro del ámbito educativo en donde se presenta un lugar para el desarrollo de las experiencias emocionales, además del conocimiento.

Educación implica promover el desarrollo integral de los individuos, potenciando sus habilidades cognitivas y emocionales (López, 2005). Por tanto, la educación emocional incluye desarrollar competencias emocionales, que potencie el desarrollo integral de los alumnos y ayude a capacitarle para la vida, a través de un proceso educativo, continuo y permanente.

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.

Algunos de los beneficios del desarrollo de la educación emocional dentro del ámbito escolar son: el desarrollo del autoconocimiento y manejo de las emociones de los alumnos, así como el desarrollo de la empatía y la mejora de la convivencia entre pares. De igual manera, el desarrollo de actividades y técnicas de atención plena ayuda a que los alumnos aumenten su capacidad de tomar conciencia, y que sean capaces de lograr una atención sostenida y una mejor concentración, así como desarrollar la creatividad. Por otro lado, el programa ofrece un beneficio principal que es que los alumnos aprendan a regular eficazmente sus emociones. Todos estos aspectos incidirán en el desempeño académico y en sus relaciones interpersonales.

De acuerdo con Bisquerra (2005), la educación emocional debe iniciar en la educación infantil, y continuar a lo largo de la vida adulta, de manera secuenciada. En este sentido, el presente programa pretende apoyar dentro del desarrollo emocional de los alumnos de educación primaria.

Objetivo:

El programa tiene como objetivo central desarrollar en alumnos de educación básica habilidades para regular sus emociones.

Metodología:

El programa se imparte por un periodo de 8 semanas, y se recomiendan dos sesiones semanales (16 sesiones) con hora y media de duración (24 horas en total). El desarrollo del programa se realiza con diversas estrategias psicodinámicas como: juegos, representaciones emocionales, actividades creativas y especialmente se incluye técnicas de atención plena como herramienta para el desarrollo integral del alumno.

Requisitos:

Para lograr el mejor aprovechamiento del taller, es necesario contar con un espacio de trabajo que cuente con iluminación y ventilación adecuada, conexiones eléctricas, y espacio suficiente para desarrollar las actividades del taller.

A continuación se describe cada una de las sesiones del taller en cuanto a tiempos, actividades y requisitos.

Semana #1

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#1	90 minutos	<p>Sesión de introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinámica para romper el hielo y presentación de los participantes (30 minutos) ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (5 minutos) ▪ Presentación del tema “Atención” (15 minutos) ▪ Ejercicio: Los globos. <i>Objetivo:</i> Enfrentarse de forma activa a una situación emocional de naturaleza negativa, observando cómo la atención plena tiene un efecto directo en la emoción sentida. <i>Procedimiento:</i> Se trabajará esta actividad en parejas, una persona cogerá el globo, lo inflará y lo atará con un nudo, mientras la otra persona solo debe sostener un alfiler en su mano. Una vez inflado el globo colócate enfrente de tu compañero y pincha el globo que tu compañero sostiene entre sus manos. Trata de guardar esta situación en tu memoria para luego poder comentarla. Meditación breve centrada en la respiración (5 minutos). Ahora vuelve a colocarte frente a tu compañero y obsérvalo sin juzgar y sin pensar en nada. Lleva toda tu atención al momento presente con atención plena. Observa cómo te sientes en este momento, cuál es tu estado emocional, qué sensaciones física estás experimentando en esta situación. Dirige tu atención a la textura y color del globo. Permanece así un minuto aproximadamente. Ya estás preparado para volver a pinchar el globo o para detenerlo. No olvides apoyarte de la respiración mientras llevas a cabo el ejercicio. Después de pinchar el globo 	<p>-Salón -Sillas -Stickers para poner los nombres -Bola de estambre -Globos y alfileres</p>

		<p>mantente alertar a todas las sensaciones que te llegan y permanece en silencio frente al compañero por unos instantes más. (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común: Espacio para compartir la experiencia y lo que hemos aprendido en este ejercicio (10 minutos). ▪ Dinámica de cierre y reflexión (15 minutos) ▪ *Pedirles que traigan un diario de emociones la próxima sesión 	
#2	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio corporal con atención en la de respiración: Somos un globo. <i>Objetivo:</i> Conseguir que el niño se relaje a través de la expiración y la inspiración. <i>Desarrollo:</i> Cada niño se convierte en un globo que se infla y se desinfla. Aprenderán a inspirar por la nariz y a expirar por la boca. Nos podemos ayudar con los brazos para que así nos podemos imaginar la imagen de un globo. Los brazos se abren y se alzan cuando se infla el globo y se cierran y bajan cuando se desinfla. (10 minutos) ▪ Ejercicio de atención para experimentar a través de los sentidos: Mi primera pasa. <i>Objetivo:</i> entrenar la atención plena mientras experimentamos la realidad física de una pasa. <i>Desarrollo:</i> Toma una pasa como si fuera la primera vez que la ves. Al ser algo desconocido trata de que sean los sentidos que te den la información necesaria sobre este nuevo objeto. Obsérvala, tócala, escucha cómo suena cuando la tocas, observa su textura, su olor, su color, tamaño. No hay prisa, tómate tu tiempo para experimentar este nuevo objeto a través de todos tus sentidos. Ahora experimenta el ponerla dentro de tu boca, 	Salón Marcadores Diario de emociones Uvas pasas

		<p>sentir la textura con tu lengua, su sabor y sensaciones que surgen al meter la uva pasa en tu boca, al masticarla y digerirla. Mantén tu atención centrada en la tarea, en caso de que algo te distraiga, haz una inhalación profunda de forma consciente y vuelve a centrarte en el ejercicio. (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común: Espacio para compartir con el grupo la experiencia de esta actividad (15 minutos) ▪ Ejercicio: Observa a tu compañero. Observar a un compañero con atención plena para profundizar en las emociones suscitadas a través de la observación. Colocarse por parejas, uno enfrente del otro. Observar por 5 minutos al compañero, y mantenerse alerta a todas las sensaciones, pensamiento y estado emocional que te suscita esta situación. (20 minutos) ▪ Puesta en común: Espacio para compartir con el grupo la experiencia de esta actividad (10 minutos) ▪ Cierre/Diario de emociones (15 minutos) 	
	Total horas: 3		

Semana # 2

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#3	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (5 minutos) ▪ Presentación del video “Prestar atención a la respiración” (15 minutos)Objetivo: Concentrar la atención en la respiración y aprender su utilidad para calmarnos, centrar 	Salón Marcadores Hojas de maquina Tape Diario de emociones Grabadora o

		<p>la atención y sentirnos bien</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común para comentar sobre el video y cómo se sintieron (15 minutos) ▪ Aprender a escuchar y dejar que mi cuerpo se mueva al ritmo de lo que siento. Instrucciones: Se les pide a los niños que caminen en silencio, mientras escuchan la música, pueden bailar o moverse de acuerdo a lo que la música les haga sentir. (30 minutos) ▪ Puesta en común. Se pregunta a los niños cómo se sintieron al realizar el ejercicio. Cómo se sintieron con cada canción. Y se pregunta si observaron algún cambio en su emoción del inicio y la manera en que sienten ahora. (15 minutos). ▪ Cierre/Diario de emociones (15 minutos) 	<p>laptop para poner música</p>
#4	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (5 minutos) ▪ Caminar como animales en el bosque, sin asustar a otros animales ni hacerlos huir. Cada paso es silencioso, y con cada paso se toma conciencia de nuestro cuerpo y pies. Con cuidado pon tu pie en la tierra, primero el talón, luego la parte media del pie y por último, los dedos. Date cuenta de cómo se sienten los músculos al estirarse y contraerse. (20 minutos) ▪ Puesta en común de manera grupal sobre esta actividad (15 minutos) 	<p>Salón Marcadores Diario de emociones Proyector Bocinas Computadora Espejo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cierre/Diario de emociones (15 minutos) 	
	Total horas: 3		

Semana # 3

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#5	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Presentación del video Hola mindfulness: El objetivo del video es hablar sobre como la respiración profunda ayuda a manejar los pensamientos intrusivos y a centrarse en el presente. (15 minutos) ▪ Ejercicio: El arándano. <i>Desarrollo:</i> En esta actividad se le da un arándano a cada alumno, y se le pide que lo observe y piense en toda la historia o proceso que tuvo que pasar, para que el arándano deshidratado llegara a su mano. Se le pide que escriba la historia en su diario de emociones (20 minutos) ▪ Puesta en común: Espacio para compartir con el grupo la experiencia de esta actividad (15 minutos) ▪ Cierre/Diario de emociones (15 minutos) 	Salón Marcadores Diario de emociones Cañón, laptop, bocinas Hojas blancas Lápices
#6	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: ¿Cómo me siento? <i>Objetivo:</i> Identificar cómo me siento hoy por medio del dibujo y poder expresarlo al grupo. <i>Fase #1 Desarrollo:</i> Se pide a cada niño que dibuje una cara en donde plasme cómo se siente el día de hoy. (20 minutos). <i>Fase #2:</i> Después se le pide que se la pegue 	Salón Marcadores Diario de emociones

		<p>en su pecho. Se forma un círculo con todos los niños del grupo y se pide a los alumnos formar parejas y por turnos cada uno explica cómo se siente (su dibujo) y por qué se siente así (opcional). (30 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común: Espacio para compartir con el grupo la experiencia de esta actividad (15 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) ▪ **Pedir que traigan una foto personal 	
	Total horas: 3		

Semana # 4

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#7	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) • Ejercicio: Este soy yo. <i>Desarrollo: Este ejercicio se trabajará por parejas.</i> Pedir a los alumnos que saquen la foto personal que se les pidió en la sesión anterior, pedirles que observen la foto y que relaten la experiencia de la foto a su compañero, tomando turnos para hacerlo (20 minutos). ▪ Ejercicio de autoconocimiento: Me gusta, no me gusta. Objetivo: reconocer y valorar los gustos y preferencias <i>Desarrollo:</i> comentar con los niños lo importante que es saber lo que nos gusta y lo que no nos gusta para poder elegir y ser más felices. Se establecerá un turno de palabra para que cada niño pueda contestar a las siguientes preguntas y averiguar sus gustos: Lo que me gusta de la escuela es... Lo que no me gusta de la escuela es... 	Salón Marcadores Diario de emociones Arándanos Cronómetro

		<p>Lo que me gusta de mi clase es.... Lo que no me gusta de mi clase es.... Lo que me gusta de mi casa es... Lo que no me gusta de mi casa es... Lo que me gusta de mis compañeros es... Lo que no me gusta de mis compañeros es... Se añadirán todas aquellas preguntas que consideremos interesantes para el desarrollo de la actividad. Así mismo, se les preguntará sobre el porqué de algunas de las preferencias. (35 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común: Espacio para compartir con el grupo la experiencia de esta actividad (15 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) 	
#8	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: Un minuto de silencio. <i>Desarrollo:</i> Pedir a los alumnos que durante un minuto permanezcan en silencio y haciendo respiraciones profundas (10 minutos) ▪ Ejercicio: Convertirse en el espejo de mi compañero (ejercicio en parejas). <i>Objetivo:</i> Ser consciente de cómo nuestros compañeros nos perciben en la interacción, al comunicar información importante. <i>Fase #1 Desarrollo:</i> Este ejercicio se realizará por parejas; uno de los compañeros de la pareja cuenta (A) a su compañero (B) algún aspecto de su vida que le resulta de interés, alguna experiencia agradable, en donde la vista jugó un papel importante (dar detalles de la experiencia). “B” sólo escuchará al interlocutor, sin interrumpirlo (10 minutos). Al terminar, “B” debe contar la historia que “A” le contó, con todos los detalles. <i>Fase #2:</i> Ahora se invierten los papeles y “B” 	<p>Salón Marcadores Diario de emociones Cronómetro</p>

Anexo 12. Programa de Inteligencia Emocional Infantil

		<p>ahora cuenta su experiencia “A” (10 minutos). Fase #3: Ahora ambos compartirán su experiencia entre ellos mismos al sentirse escuchados. (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común sobre lo aprendido en la actividad (15 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) 	
	Total horas: 3		

Semana #5

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#9	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Body scan (15 minutos) ▪ Ejercicio: El espejito mágico. Objetivo: incrementar la autoestima y desarrollar sentimientos de seguridad Desarrollo: El grupo estará en círculo y se irá pasando el espejo de un niño a otro. Cada niño dirá qué es lo que más le gusta de sí mismo y le pasará el espejo a su compañero para que diga otra cualidad. Si a un niño no se le ocurre nada se le animará diciendo que se mire en el espejo y que vea algo que tiene muy bonito, puede ser necesario irle dirigiendo por las distintas partes de su cuerpo para que se fije en cada una de ellas. (35 minutos) ▪ Puesta en común sobre lo aprendido en la actividad (15 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) 	<p>Salón Marcadores Hojas de maquina Bolsas de papel Diario de emociones</p>

Anexo 12. Programa de Inteligencia Emocional Infantil

#10	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: Pintar mandalas. <i>Desarrollo:</i> Formar grupos pequeños de 6 personas, y juntar las mesas para que puedan trabajar en grupo, la actividad de pintar los mandalas. Después de 3 minutos de iniciar la actividad, pedirles que suspendan la actividad y le den su dibujo a la persona que está a su derecha. Continuar esta dinámica en varias ocasiones. (20 minutos). ▪ Puesta en común sobre lo aprendido en la actividad (15 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) 	Salón Marcadores Diario de emociones Hojas con mandalas impresos Colores Sacapuntas
	Total horas: 3		

Semana #6

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
#11	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: Manejo del enojo. <i>Objetivo:</i> Compartir en pares vivencias personales, y poder dar posibles resoluciones o maneras de manejar el enojo de forma más positiva. Fase #1 <i>Desarrollo:</i> Por parejas, se les pedirá que escriban (de manera individual) una situación en la que me sentí enojado: 1) Me sentí enojado la vez que..., 2) Lo que hice fue.... (15 minutos). Fase #2: Compartir con la pareja lo que escribieron en la hoja y la otra persona va a escuchar de manera atenta la 	Salón Marcadores Hojas de maquina Bolsas de papel Diario de emociones

		<p>narración. Al terminar, la persona que escuchó, va a decirle al que habló, que pudo haber hecho diferente, en esa situación, sin necesidad de lastimarse ni lastimar a alguien más. (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común para compartir con el grupo la experiencia del ejercicio (20 minutos) ▪ Ejercicio regulación de mis emociones: Algo agradable me ocurrió (20 minutos). <i>Objetivo:</i> Recordar algún acontecimiento o situaciones agradables que te han ocurrido para regular tus emociones en positivo y escríbelo. Por parejas, platica sobre lo que escribiste y tu compañero te escuchará con escucha activa. <i>Desarrollo:</i> El ejercicio consiste en que recuerdes tres situaciones, por ejemplo: en la escuela, en donde te hayan felicitado por tu trabajo, o en tu familia o con tus amigos. ▪ Puesta en común de la actividad: El resto del grupo hace de público y puede intervenir y hacer comentarios sobre las situaciones que vayan siendo expuestas. (20 minutos) ▪ Puesta en común sobre el ejercicio (35 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) ▪ Cierre “minuto de silencio” (5 minutos) 	
#12	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios corporales con atención en la respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: Caminata consciente <i>Desarrollo:</i> Con los ojos vendados caminar por el salón (5 minutos), luego hacer un 	<p>Salón Marcadores Hojas de maquina Bolsas de papel Diario de emociones</p>

		<p>grupo con ojos tapados y en parejas el que no tenga los ojos vendados guía al otro. De preferencia para hacer ésta práctica pediremos que se quiten el calzado y quién desee los calcetines. Realizaremos el recorrido con pasos muy lentos, incluso quien lo desee, puede cerrar sus ojos, y comenzaremos a caminar por el espacio en donde nos encontremos, poniendo toda nuestra atención a cada paso que se está realizando. Los niños reconocerán así, si el piso es rugoso, liso, de madera, si tiene piedras, si hay rampas, etc. (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio: empatía. <i>Desarrollo:</i> El grupo debe colocarse de pie formando un círculo; después se le dará a cada alumno 5 estrellas de plástico, y se le explica que debe dar estas estrellas a los compañeros/as que muestran un mayor respeto hacia los demás. No se trata de una votación, sino de una toma de conciencia sobre quiénes actúan habitualmente respetando a los otros. Conviene dejar un tiempo para que cada uno/a piense a quien va a entregar sus vasos, y por qué. Las normas de intercambio son: debe de hacerse en silencio absoluto, nadie puede pedir que le den algún vaso, hay que repartir los granitos de maíz, se pueden entregar más de un vaso a la misma persona (incluso todos). Terminado el intercambio, se da paso a un diálogo sobre la experiencia vivida. (30 minutos). ▪ Puesta en común sobre el ejercicio (35 minutos) ▪ Diario de emociones (15 minutos) 	<p>Hojas con mandalas impresos, colores o material de modelaje como pastilina</p>
--	--	---	---

Semana #7

Sesión	Duración	Actividades	Requerimientos
--------	----------	-------------	----------------

Anexo 12. Programa de Inteligencia Emocional Infantil

#13	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio de respiración (10 minutos) ▪ Ejercicio: Body scan (15 minutos) ▪ Baile con los ojos del corazón. Aquí se le explicará al educando que se trata de una técnica de bailar pero con los ojos vendados. La sesión se podrá llevar a cabo de media hora. Les pediremos que presten toda su atención a las emociones, y que permitan expresarla a través del movimiento de su cuerpo. Es un espacio en el que se tiene que guardar completo silencio. Al terminar el baile, podemos dar un tiempo de reposo para asimilar lo que ha sucedido. Y podremos ahora, facilitar un espacio para que los educandos puedan expresar sus experiencias ¿Cómo se han sentido? ¿Qué han aprendido? (30 minutos) ▪ Puesta en común (15 minutos) si alguien desea compartir con el resto del grupo lo que escribió en la hoja, puede hacerlo. ▪ Diario de emociones (15 minutos) ▪ Cierre “minuto de silencio” (5 minutos) 	Salón Marcadores Hojas de maquina Bolsas de papel Diario de emociones Grabadora, bocinas y música
#14	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio de respiración (10 minutos) ▪ Meditación en silencio sobre el programa, estar atentos a la respiración. ▪ Ejercicio: Los globos. Se realizará de nuevo el ejercicio que se hizo al inicio del taller, para observar si hay cambios en la manera de reaccionar, ahora que han transcurrido más sesiones de entrenamiento. Objetivo: Enfrentarse de forma activa a una situación emocional de naturaleza negativa, observando cómo la atención plena tiene un efecto directo en la emoción sentida. Se trabajará esta actividad en parejas, una persona cogerá el globo, lo 	Salón Marcadores Hojas de maquina Bolsas de papel Diario de emociones

		<p>inflará y lo atará con un nudo, mientras la otra persona solo debe sostener un alfiler en su mano. Una vez inflado el globo colócate enfrente de tu compañero y pincha el globo que tu compañero sostiene entre sus manos. Trata de guardar esta situación en tu memoria para luego poder comentarla. Meditación breve centrada en la respiración (5 minutos) Ahora vuelve a colocarte frente a tu compañero y obsérvalo sin juzgar y sin pensar en nada. Lleva toda tu atención al momento presente con atención plena. Observa cómo te sientes en este momento, cuál es tu estado emocional, qué sensaciones física estás experimentando en esta situación. Dirige tu atención a la textura y color del globo. Permanece así un minuto aproximadamente. Ya estás preparado para volver a pinchar el globo o para detenerlo. No olvides apoyarte de la respiración mientras llevas a cabo el ejercicio. Después de pinchar el globo mantente alertar a todas las sensaciones que te llegan y permanece en silencio frente al compañero por unos instantes más. (25 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en común (20 minutos) si alguien desea compartir con el resto del grupo lo que escribió en la hoja, puede hacerlo. ▪ Cierre/ Diario de emociones (15 minutos) 	
--	--	---	--

Consentimiento informado para padres de familia

Yo _____,
en mi calidad de padre/madre de familia (o tutor) y representante del alumno

_____,
de la Escuela Primaria Federal Ignacio Ramírez, certifico que la aspirante a especialidad el
posgrado Doctorado en Psicología con énfasis en Salud y Violencia por la Universidad
Autónoma de Ciudad Juárez, solicitó la autorización para implementar en la institución el
proyecto de Taller de Regulación Emocional y Atención Plena.

Acorde con lo mencionado anteriormente, autorizo que mi hijo (a) participe del proyecto.

Firma: _____

Fecha: _____