

Original

Una intervención centrada en prácticas de atención plena (mindfulness) promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores

Paola D'Adamo^a y Mariana Lozada^{b,*}

^a CyC, IPEHCS, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina

^b Inibioma, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 18 de septiembre de 2019

Aceptado el 22 de octubre de 2019

On-line el 18 de noviembre de 2019

Palabras clave:

Atención plena

Estrés

Autorregulación emocional

Profesores

Intervención

R E S U M E N

Introducción: Diversas investigaciones dan cuenta de altos niveles de estrés y burnout en profesores, pero pocos estudios analizan intervenciones que busquen aliviar esta problemática.

Objetivo: Se realizó una intervención centrada en prácticas de atención plena (mindfulness) con el objetivo de promover la autorregulación emocional y disminuir el estrés en profesores de diversos niveles educativos.

Material y métodos: Se llevaron a cabo encuentros semanales en los cuales se realizaron diversas prácticas de atención plena y en los que también se abordaron estas temáticas de forma teórica. Se registraron estados iniciales y finales de estrés percibido y afecto positivo y negativo utilizando la Escala de Estrés Percibido y la Escala de Afectividad Positiva y Negativa. Asimismo, cada profesor realizó autorregistros detallando su proceso de cambio.

Resultados: Al evaluar los cambios pre-postintervención se encontraron diferencias significativas en ambas escalas. Luego de la intervención, disminuyó el estrés, aumentó el afecto positivo y disminuyó el afecto negativo. Los profesores expresaron haber adquirido mayor conciencia del impacto de su estado psicoemocional sobre la relación con sus alumnos.

Conclusiones: Este tipo de intervención basada en la realización de prácticas de atención plena podría favorecer no solo la salud de los profesores, sino también la calidad de los intercambios intersubjetivos.

© 2019 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

An intervention based in mindfulness practices promotes emotion regulation and stress reduction in teachers

A B S T R A C T

Introduction: Several studies report high levels of stress and burnout in teachers, but few studies analyze interventions that seek to alleviate this problem.

Objective: A mindfulness-based intervention was carried out with the objective to promote awareness, emotion self-regulation, and stress reduction in teachers.

Material and methods: Weekly meetings were held addressing these issues in a theoretical and practical way. Initial and final states of perceived stress, and positive and negative affect were assessed, using the Perceived Stress Scale, and the Positive and Negative Affect Schedule. Furthermore, teachers carried out written records of the performed practices, detailing their processes.

Results: When evaluating pre-postintervention changes, significant differences were found in both scales. After the intervention, stress decreased and there was an increase in positive emotions and a decrease in negative ones. Likewise, teachers became more aware of the impact that their psycho-emotional state has on the relationship with their students.

Keywords:

Mindfulness

Stress

Emotion self-regulation

Teachers

Intervention

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mariana.lozada@gmail.com (M. Lozada).

Conclusions: This mindfulness based intervention could favor not only teachers' health but also improve intersubjective interactions with their students.

© 2019 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Se han documentado elevados niveles de estrés en docentes de todo el mundo en las últimas décadas (e. g., [Dalcin y Carlotto, 2018](#); [Harmsen, Helms-Lorenz, Harmsen et al., 2018](#); [Kyriacou, 2001](#); [Maulana y van Veen, 2018](#); [Skaalvik y Skaalvik, 2015](#)). En esta línea, se ha demostrado que estados prolongados de estrés disminuyen la calidad de vida de los profesores, afectando tanto su salud y bienestar como su actividad profesional ([Alarcon, 2011](#); [Maturana y Vargas, 2015](#)). Esto podría deberse, en parte, a las múltiples demandas emocionales y físicas a las que los docentes deben hacer frente ([Pinto, Lima, & da Silva, 2005](#)). Es decir, un estado persistente de estrés puede llevar al agotamiento y desbalance psicoemocional (burnout), dependiendo de las estrategias de afrontamiento de los individuos ([Moreno Jiménez, Arcenillas Fernández, Morante Benadero, Garrosa Hernández, 2005](#)). En este sentido, promover diversas estrategias de afrontamiento podría contribuir a disminuir la sintomatología asociada al estrés, mejorando la satisfacción laboral y el bienestar psicofísico ([Flook, Goldberg, Pinger, Bonus y Davidson, 2013](#); [Santoro, 2018](#)). En línea con esto, favorecer la internalización de recursos para lidiar con el estrés podría beneficiar a toda la comunidad escolar ([Delgado et al., 2010](#)). Se han realizado numerosas intervenciones para reducir el estrés en los alumnos ([Bothe, Grignon y Olness, 2014](#); [Coles, Cheyne y Daniel, 2015](#); [Igbokwe et al., 2019](#); [Lozada et al., 2017](#); [Rahal, 2018](#)), sin embargo, menos frecuentes son las intervenciones dirigidas a reducir el estrés en los educadores ([Dalcin y Carlotto, 2018](#); [Delgado et al., 2010](#); [Flook et al., 2013](#)). En este sentido, resulta oportuno aportar al desarrollo de programas que promuevan el manejo del estrés en el ámbito educativo.

Diversos estudios han revelado que estados de atención plena (mindfulness) pueden contribuir a disminuir el estrés y a favorecer la regulación emocional, mientras que estados estresantes tienen un impacto negativo en procesos que involucran la percepción del otro y la toma de perspectiva ([Davidson y McEwen, 2012](#); [Farb et al., 2015](#); [Grynbeg y Pollatos, 2015](#)). En la actualidad, la práctica de atención plena está siendo ampliamente investigada por diversos grupos de investigación científica, que aportan evidencia sobre sus beneficios en un amplio rango de situaciones ([Delgado et al., 2010](#); [Fortney y Taylor, 2010](#); [Rahal, 2018](#)). Se ha documentado el impacto positivo que tiene la atención plena sobre circuitos fisiológicos asociados al estrés ([Pace et al., 2010](#)) y sobre la actividad cognitiva y la regulación emocional en desórdenes de ansiedad social y depresión (e. g., [Goldin y Gross, 2010](#); [Hölzel et al., 2011](#)). Asimismo, existe una correlación positiva entre estados de atención plena y de felicidad ([Killingsworth y Gilbert, 2010](#)).

En los últimos años, la enseñanza de la atención plena en el contexto escolar, que ha sido ampliamente difundida en diversas partes del mundo, ha contribuido positivamente al bienestar psicofísico, el desarrollo cognitivo y las relaciones interpersonales ([Emerson, Nabinger de Diaz, Sherwood, Waters y Farrell, 2019](#); [Lozada, Carro, D'Adamo y Barclay, 2014](#); [Sapthiang, van Gordon y Shonin, 2019](#); [Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2014](#)). Dados los altos índices de estrés asociados a la actividad docente, resulta particularmente favorable propiciar el aprendizaje de prácticas de atención plena en estos ámbitos clave para el sano desarrollo personal y social. El objetivo del presente estudio es evaluar los efectos de una intervención centrada en la atención plena sobre estados de estrés y

de regulación emocional en profesores de distintos niveles educativos. Hipotetizamos que la práctica regular de atención plena contribuirá a reducir los niveles de estrés percibido y promoverá la autorregulación emocional.

Método

Se realizó una intervención con docentes de distintas escuelas estatales en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina.

Participantes

Participaron en la intervención 16 docentes de escuelas públicas, 100% mujeres, de 26 a 53 años de edad (promedio=46.58; *DE* 7.39). De las 16 participantes, 4 no fueron consideradas en el análisis porque no completaron las evaluaciones postintervención. El grupo final estuvo conformado por 12 participantes, que asistieron al menos a 7 de los 8 encuentros. Las participantes impartían clases en los siguientes ciclos educativos: 4 docentes en nivel inicial, 6 en primaria, 2 en secundaria. La elección de las docentes se realizó en función de su interés por participar en una intervención de estas características.

Intervención

En el primer encuentro hubo una presentación general de las participantes y de las 2 investigadoras (instructoras), se describieron los objetivos del estudio, y se invitó a las docentes a firmar el consentimiento informado en caso de aceptar participar. Luego, se llevó a cabo la evaluación preintervención, referida al estrés percibido y la autorregulación emocional. A continuación, se dio comienzo a las actividades del programa. El programa de intervención se realizó a lo largo de 8 sesiones semanales de 3 h de duración cada una, resultando en 40 h totales.

Se realizaron prácticas que promueven la atención plena, incluyendo diversas técnicas corporales, como: atención plena de la respiración, del propio estado corporal, del movimiento propio, del sonido, ejercicios de tai-chi y chi kung. Asimismo, se presentaron fundamentos teóricos vinculados a estas temáticas. Cada encuentro constó de las siguientes instancias:

1. Presentación de avances científicos vinculados con la atención plena, la empatía, la toma de perspectiva y el estrés.
2. Realización de prácticas que favorecen la atención plena a través de dinámicas individuales, diádicas y grupales.
3. Reflexión grupal, en la que se compartieron vivencias, propiciando así una mayor toma de perspectiva.

Al finalizar el encuentro, se propuso a las participantes que realizaran las prácticas aprendidas diariamente y llevaran un auto-registro de las mismas, en el cual apuntaran: tipo de práctica, tiempo de realización, dificultades y cambios observados.

A modo de ejemplo, se describen a continuación algunas de las prácticas realizadas a lo largo de la intervención:

Atención plena de la respiración: se invitó a las participantes a sentarse cómodamente y cerrar los ojos, liberando la tensión y dejando de lado sus preocupaciones. Luego, colocaron sus manos

sobre su abdomen y se les pidió que percibieran los cambios durante la inhalación y la exhalación. Se invitó a que se concentraran en su respiración, contando cada inhalación y exhalación.

Atención plena del propio estado corporal: se invitó a las participantes a sentarse cómodamente y cerrar los ojos, prestando especial atención a cada parte del cuerpo; comenzando por la parte superior de este, enfocándose en la percepción del rostro, tratando de liberar la tensión muscular, alrededor de los ojos, el ceño, las mandíbulas, la boca, la lengua, los dientes, etc. Posteriormente, se les pidió que se concentraran en el cuello, tratando de liberar la tensión acumulada en esta área, prestando atención a los hombros, tratando de relajarlos; luego los brazos, los codos, las muñecas y las manos. Más tarde, se les pidió que percibieran el tórax, las costillas, el esternón, las escápulas, tratando de reconocer sus órganos internos como el corazón, los pulmones, el estómago, el hígado, etc., enfocando su atención en la columna vertebral, las caderas, el sacro y los isquiones, los muslos, las rodillas, las piernas, los tobillos y los pies, al tiempo que diferenciaban sus plantas y empeines, para soltar cualquier tensión percibida. Luego, se les pidió que sintieran y reconocieran el cuerpo en su totalidad, integrando las partes antes mencionadas. Finalmente, fueron invitadas a abrir lentamente los ojos.

Atención plena del movimiento propio: al realizar movimientos de tai-chi, se invitó a las participantes a ponerse de pie y comenzar a concentrarse en sus pies, tomando conciencia del peso de su cuerpo y de cómo este se suelta a favor de la gravedad, descargando más peso hacia el suelo, permitiendo que la columna vertebral esté recta pero no rígida, mientras mantenían la cabeza en posición vertical, con las manos apoyadas en los costados. En este punto, fueron invitadas a realizar un suave movimiento de balanceo hacia adelante y hacia atrás mientras prestaban atención a cómo cambiaba su peso en las diferentes áreas de sus pies. Inicialmente, cada docente se movía a su propio ritmo; luego estos movimientos se sincronizaron con todo el grupo.

Atención plena del sonido: las participantes fueron invitadas a cerrar los ojos, percibir el sonido emitido por un instrumento, y a levantar la mano cuando dejaran de escuchar el sonido. De esta manera, el sonido se convirtió en un punto de apoyo de la atención que favoreció estar atenta en el momento presente.

Comparación de estados iniciales y finales

Al inicio y al final de la intervención se registró el estrés percibido y el estado emocional del momento presente en las profesoras participantes. Para evaluar el estrés crónico se utilizó la Escala de Estrés Percibido (Cohen, Kamarch y Mermelstein, 1983; Remor y Carrobbles, 2001). Dicha escala analiza la valoración de los sucesos de la vida por parte de las personas como estresantes, brindando información general del estado de estrés percibido durante el último mes. Esta escala presenta una estructura de 2 factores. El primer factor agrupa los ítems 1, 2, 3, 8, 11, 12 y 14, que se consideran negativos, y representan la percepción de desamparo o pérdida de control y sus consecuencias. El segundo factor agrupa los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13, que se consideran positivos y representan la autoeficacia o control de las situaciones estresantes o amenazantes. Cada ítem se valora en una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *de vez en cuando*, 3 = *a menudo* y 4 = *muy a menudo*). La escala total puntúa de 0 a 56, siendo las puntuaciones más elevadas indicadoras de un mayor nivel de estrés percibido.

Este cuestionario presenta una adecuada fiabilidad (consistencia interna alta, $\alpha = .81$ y test-retest .73), validez concurrente y sensibilidad (Remor, 2006).

Asimismo, para evaluar el estado emocional del momento presente se utilizó la adaptación argentina de la Escala de Afecto Positivo y Negativo, conocida como PANAS (Moriondo, Palma, Medrano y Murillo, 2012, adaptación de Watson, Clark, y Tellegen,

1988), que evalúa mediante una escala tipo Likert estados emocionales que permiten ampliar recursos (emociones positivas) y aquellos relacionados con estados de estrés (emociones negativas). La adaptación argentina del cuestionario presenta índices altos de consistencia interna para cada una de las escalas (.73 para la escala de afecto positivo y .82 para la escala de afecto negativo), así como una alta validez de constructo (Sandín et al., 1999). La relación entre ambos tipos de emociones es evaluada a través del índice de afectividad, propuesto por Fredrickson y Losada, 2005, que divide las emociones positivas por las negativas, y refleja un estado saludable cuando dicha relación es 3:1.

Se realizó un análisis comparativo entre el estado inicial y el final de estos 2 indicadores mediante el test estadístico no paramétrico de Wilcoxon, dada la distribución no normal de los datos.

Autorregistro de las prácticas aprendidas

A lo largo de la intervención las profesoras llevaron a cabo registros escritos de las prácticas realizadas y de los cambios observados. Asimismo, registraron la puesta en práctica de las mismas en su contexto escolar. Es decir, las participantes tuvieron como tarea realizar un trabajo de autoobservación y registro de sus cambios y percepciones. Se les requirieron las siguientes tareas: 1) realizar un informe escrito y detallado de la propia práctica: frecuencia y observaciones, y 2) describir de forma detallada si pusieron lo aprendido en práctica, especificando: en qué contexto, en qué grado y durante cuánto tiempo; además, debían detallar los cambios que hubieran podido observar en los niños y en el grupo.

El objetivo del presente estudio es analizar los cambios observados en los estados de estrés y de regulación emocional de las participantes al finalizar el programa de intervención. Esperamos encontrar una disminución en los niveles de estrés percibido, así como un mayor bienestar y una mayor autorregulación emocional después del período de intervención.

Resultados

La participación en la intervención propuesta promovió una disminución significativa en los niveles de estrés y un aumento en la regulación emocional. La comparación entre estados iniciales y finales mostró una variación significativa en estos 2 parámetros. En este sentido, la Escala de Estrés Percibido (que refleja estados emocionales percibidos a lo largo del último mes) disminuyó significativamente en el momento de finalizar la capacitación ($Z = 2.45$, $p < .012$, $N = 12$, Fig. 1). Asimismo, la escala PANAS (que refleja estados emocionales percibidos del momento presente) mostró

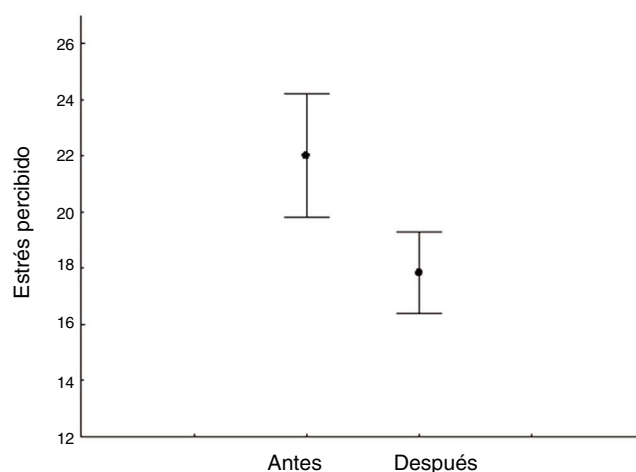


Figura 1. Escala de Estrés Percibido antes y después de la intervención.

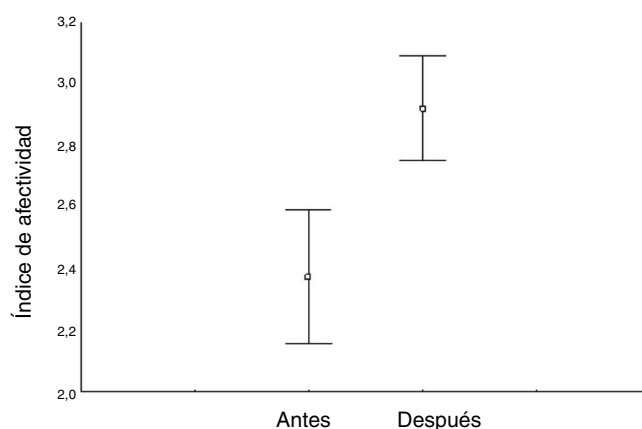


Figura 2. Índice de afectividad, calculado a partir de la división afecto positivo / afecto negativo, antes y después de la intervención.

un aumento en el afecto positivo y una disminución en el afecto negativo al concluir la intervención. Este hecho se refleja en el incremento del índice de afectividad, que alcanzó una relación 3:1 (Fig. 2, $Z = 2.04$, $p < .04$).

El análisis de los autorregistros demuestra que las profesoras realizaron las prácticas con regularidad en sus vidas cotidianas. Asimismo, sus registros muestran que la totalidad de las participantes que tenían grupos a su cargo (i. e., 92%) llevaron las actividades aprendidas a sus contextos áulicos, donde facilitaron una mayor concentración, silencio y acercamiento con sus alumnos, así como un clima más armónico en el aula. El 80% de las participantes manifestó haber enseñado las prácticas aprendidas a sus pares docentes.

Es particularmente interesante la descripción realizada por las profesoras sobre los cambios percibidos a lo largo de la experiencia, dado que reflejan estados de mayor agencia en sus vidas tanto a nivel personal como laboral. A modo de ejemplo, una de las profesoras menciona haber logrado «mayor disposición para entrar hacia adentro, dejando de lado el mundo externo; aumento de la concentración para realizar la actividad, mayor percepción de partes del cuerpo como brazos, piernas, boca, rostro, aumento de la relajación, alivio y desconstrucción». Otra profesora menciona haber logrado mayor concentración y facilidad para realizar los ejercicios, adquiriendo mayor calma, mejores relaciones interpersonales y mejor desempeño laboral después de un mes.

En relación con su experiencia en el contexto áulico, las profesoras relatan:

«En general veo interés y la primera respuesta que me dan, es que estos ejercicios los tranquilizan y son agradables para ellos. Resulta interesante que en general me dicen que los hacen antes de dormir. Algunas maestras se han entusiasmado con los ejercicios y me dicen que los usan en ocasiones. Algunos niños pequeños me expresan que los hacen con algún integrante de su familia».

«Observé que los ejercicios los niños lo internalizan rápidamente, que se observa en ellos goce en realizarlos y mucha calma luego de hacerlo».

«En cada práctica los niños reflejaban cambios de conducta, aquellos que demostraban agresión lograban relajarse cambiando de actitud; pudiéndose comunicar desde la palabra y en armonía en lo gestual y corporal».

Discusión

El presente estudio pone de relieve que la participación en la intervención propuesta contribuyó a una disminución del estrés, así como al desarrollo de una mayor autopercepción, empatía y autorregulación emocional. El estudio de los cambios ocurridos a lo largo de la intervención evidenció un incremento en la

capacidad de autoobservación de las profesoras en relación con su estado psicofísico, así como también en la toma de conciencia del impacto que tienen sus estados emocionales y corporales sobre sus alumnos y su práctica docente. Las participantes manifestaron que la realización de las tareas propició cambios favorables tanto en su ámbito personal como en el laboral.

La comparación entre el estado inicial y final en la percepción de su propio estado de estrés mostró una disminución significativa. Estos resultados resultan promisorios, dado que investigaciones recientes dan cuenta de los elevados niveles de estrés que presentan hoy día los trabajadores de la educación, que muchas veces desencadenan estados de burnout (e. g., [Gluschkoff et al., 2016](#); [Maturana y Vargas, 2015](#); [Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017](#)). En este sentido, es oportuno y deseable el desarrollo de estrategias que procuren una disminución del estrés en este ámbito.

Asimismo, se observó también un cambio favorable en relación con el estado emocional de las profesoras al concluir la intervención, dado el incremento en las emociones positivas y la disminución de las emociones negativas. Es interesante señalar que un estado emocional negativo se ha vinculado con elevados niveles de estrés ([Watson et al., 1988](#)), hecho que concuerda con lo encontrado en la presente investigación. En un estudio en el cual se analizó la relación entre la afectividad positiva y negativa, [Losada y Fredrikson \(2005\)](#) encontraron que cuando este índice era mayor de 2.9, los individuos presentaban un mayor repertorio de recursos salutogénicos y estrategias de afrontamiento, mientras que por debajo de este umbral dichos recursos resultaban menos disponibles.

Estos resultados están en concordancia con lo reflejado en los autorregistros, que indican que las profesoras incorporaron las prácticas aprendidas a sus vidas cotidianas y pudieron recrearlas en otros ámbitos, ampliando así su repertorio de recursos. Es de destacar que las profesoras manifestaron que a través de la realización sostenida de estas prácticas, pudieron adquirir mayor conciencia de cómo su estado psicoemocional y corporal influye en el vínculo con sus alumnos. De esta manera, los nuevos recursos aprendidos posibilitaron la viabilización de procesos sociocognitivos y socioafectivos en sus contextos educativos. Esto evidencia el desarrollo de una mayor agencia, que podría redundar en un cambio favorable en el clima áulico y en la calidad de los intercambios intersubjetivos. Los resultados encontrados están en línea con diversos estudios que han demostrado una relación positiva entre la autopercepción y la autorregulación emocional y la empatía (e. g., [Farb et al., 2015](#); [Grynberg y Pollatos, 2015](#)); también otros estudios han relacionado mayores niveles de estrés con una menor capacidad empática ([Ciaramicoli, 2016](#); [Park et al., 2015](#)). A lo largo de la intervención, las profesoras evidenciaron un aumento en su toma de perspectiva, al adquirir mayor conciencia de cómo afecta su propio estado sobre la interacción con otros, ya sea en su ámbito personal como en el contacto con sus alumnos y pares docentes. La práctica de autoobservarse posibilitó que las profesoras registraran estados internos relacionados con el estrés. Asimismo, pudieron detectar altos niveles de estrés percibido en sus pares y una gran necesidad de encontrar formas concretas de hacer frente a esta situación problemática, que según la mayoría de ellas perturba su labor docente.

La participación activa de las profesoras pareció favorecer una mayor capacidad de agencia para autorregular sus estados emocionales, así como también para ampliar la toma de perspectiva en las relaciones intersubjetivas. Cabe destacar que las participantes valoraron el carácter corporizado y pragmático de la intervención, que permitió el registro activo de sus propios cambios favorables. Este estudio de caso evidencia que la práctica de la autoobservación y la autorregulación puede ser concebida como un recurso que presenta plasticidad, es decir, puede ser desarrollada en el contexto educativo, priorizando la participación agentiva en pos de una mayor empatía.

Los resultados de este estudio concuerdan con investigaciones previas en las cuales se demuestra que intervenciones que favorecen la atención plena y la colaboración empática propician las relaciones interpersonales y una disminución del estrés crónico (Emerson et al., 2019; Lozada et al., 2014; Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011; Sapthiang et al., 2019; Zenner et al., 2014). El presente trabajo, realizado con profesoras de todos los niveles, contribuye a sentar las bases para futuros estudios, en los cuales se podrían potenciar los beneficios observados. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación deben tomarse con cautela, dado el tamaño de la muestra (12 profesoras) y el hecho de carecer de grupo control. Sería deseable ampliar esta intervención con un número mayor de participantes y durante un período de tiempo más prolongado. Asimismo, llevar a cabo una evaluación de seguimiento en distintos momentos temporales tras la intervención podría resultar interesante para evaluar el efecto de la misma a mediano y largo plazo. Además, documentar no solo los cambios en los profesores, sino también en sus alumnos, es un objetivo que nos planteamos para futuros estudios. De esta manera, se podría contribuir a la disminución del estrés y el desarrollo de una mayor empatía en el contexto educativo, tópicos relevantes que, a nuestro entender, no han sido extensamente abordados hasta el presente.

Financiación

Este trabajo fue parcialmente subvencionado por CONICET (PIP 11220170100498C) y la Universidad Nacional del Comahue (C130).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes que participaron en este estudio, y al grupo IdeayCo por las discusiones que ayudaron a mejorar el trabajo.

Bibliografía

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Bothe, D. A., Grignon, J. B. y Olness, K. N. (2014). The effects of a stress management intervention in elementary school children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(1), 62–67.
- Ciaramicoli, A. P. (2016). *The stress solution: Using empathy and cognitive behavioral therapy to reduce anxiety and develop resilience*. Novato, California: New World Library.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <http://dx.doi.org/10.2307/2136404>
- Coles, E., Cheyne, H. y Daniel, B. (2015). Early years interventions to improve child health and wellbeing: What works, for whom and in what circumstances? Protocol for a realist review. *Systematic Reviews*, 4(1), 79.
- Dalcin, L. y Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 141–150. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013718>
- Davidson, R. J. y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689. <https://doi.org/10.1038/2Fnn.3093>
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511.
- Emerson, L. M., Nabinger de Diaz, N., Sherwood, A., Waters, A. y Farrell, L. (2019). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025419866906>. En prensa
- Farb, N., Daubenmier, J., Price, C. J., Gard, T., Kerr, C., Dunn, B. D. y. Mehling, W. E. (2015). Interception, contemplative practice, and health. *Frontiers in Psychology*, 6, 763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00763>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. y Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Fortney, L. y Taylor, M. (2010). Meditation in medical practice: A review of the evidence and practice. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 37(1), 81–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pop.2009.09.004>
- Fredrickson, B. L. y Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678. <https://doi.org/10.1037%2F0003-066X.60.7.678>
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mulla, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L. y Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564–570. <http://dx.doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
- Goldin, P. R. y Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018441>
- Grynberg, D. y Pollatos, O. (2015). Perceiving one's body shapes empathy. *Physiology & Behavior*, 140, 54–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.12.026>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. y Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>
- Igbokwe, U. L., Onyechi, K. C., Ogbonna, C. S., Eseadi, C., Onwuegbuchulam, A. C., Nwajiuba, C. A. y. Anyaegbunam, E. N. (2019). Rational emotive intervention for stress management among English education undergraduates: Implications for school curriculum innovation. *Medicine (Baltimore)*, 98(40), e17452.
- Killingsworth, M. A. y Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lozada, M., Carro, N., D'Adamo, P. y Barclay, C. (2014). Stress management in children: A pilot study in 7 to 9 year olds. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(2), 144–147. <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0000000000000026>
- Lozada, M., Carro, N., Kapelmayer, M., Kelmanowicz, V., Czar, A. y D'Adamo, P. (2017). Fostering positive changes in health and social relationships in children. En C. Proctor (Ed.), *Positive psychology interventions in practice*. Cham: Springer.
- Marqués Pinto, A., Lima, M. L. y Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125–143. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039008>
- Maturana, H. A. y Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34–41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.003>
- Moreno Jiménez, B., Arcenillas Fernández, M., Morante Benadero, M. E. y Garrosa Hernández, E. V. A. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039005>
- Moriendo, M., Palma, P., Medrano, L. A. y Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 187–196. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.aeap>
- Ozawa-de Silva, B. y Dodson-Lavelle, B. (2011). An education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching cognitive-based compassion training to children. *Practical Matters*, (4), 1–28. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9571-7>
- Pace, T. W., Negi, L. T., Sivilli, T. I., Issa, M. J., Cole, S. P., Adame, D. D. y Raison, C. L. (2010). Innate immune, neuroendocrine and behavioral responses to psychosocial stress do not predict subsequent compassion meditation practice time. *Psychoneuroendocrinology*, 35(2), 310–315. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.06.008>
- Park, K. H., Kim, D. H., Kim, S. K., Yi, Y. H., Jeong, J. H., Chae, J. y. Roh, H. (2015). The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *International Journal of Medical Education*, 6, 103–108. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.55e6.0d44>
- Rahal, G. M. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347–358. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 86–93.
- Remor, E. y Carroblés, J. A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195–201.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370–377. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37–51.
- Santorio, D. A. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Cambridge, MA: Harvard Education.

- Sapthiang, S., van Gordon, W. y Shonin, E. (2019). Mindfulness in schools: A health promotion approach to improving adolescent mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 112–119.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8, 181–192, <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.