

**¿Puede la Capacitación en Regulación Emocional y Contemplación Mejorar
la Regulación Emocional en un Grupo de Docentes Argentinas?**

Tesis de grado

Entregada por

Carola Terreni

Van Loan School of Graduate Studies de Endicott College

Profesora Anne Benoit

Resumen

El propósito del presente estudio fue investigar los efectos que puede tener una intervención con métodos mixtos que consisten en la capacitación en regulación emocional y las prácticas contemplativas en un pequeño grupo de docentes argentinos. El estudio usó un método exploratorio cuantitativo mediante una encuesta web que midió el afecto positivo y el afecto negativo (AP y AN). Quince docentes argentinas completaron la encuesta antes y después de la intervención de 20 horas, que usó un programa llamado Cultivando Equilibrio Emocional (CEE). Los resultados mostraron que fueron más las participantes que mejoraron en sus afectos positivos y negativos que las que empeoraron. En promedio, todo el grupo mejoró tanto en el AP como en el AN, con una reducción de la desviación estándar (DE) en ambos casos. Según los resultados del estudio, la implementación de una intervención de este tipo podría beneficiar el bienestar general de los docentes, la interacción con los alumnos, el clima en el aula, la reducción de los niveles de desgaste y de deserción de los docentes, lo que beneficiaría a las escuelas desde un punto de vista presupuestario.

Palabras clave: educadores, docentes, deserción, regulación emocional, bienestar, capacitación contemplativa, psicoeducación emocional

Agradecimientos

Con la más profunda gratitud, dedico este trabajo a todas las personas que me ayudaron todos estos años a completar mis estudios: mi marido, mis hijos y todos los docentes que me enseñaron todo lo que sé. En especial a mi abuelo, un educador sobresaliente que despertó en mí la dicha y la pasión por el aprendizaje y la docencia.

Índice

Resumen.....	2
Agradecimientos.....	3
Capítulo 1: Introducción.....	6
Marco.....	6
Declaración del problema.....	10
Criterios de la investigación.....	13
Pregunta de la investigación.....	14
Capítulo 2: Revisión de la bibliografía.....	16
Introducción.....	16
Estrategias de regulación emocional.....	17
Intervenciones para docentes.....	21
Intervenciones de <i>mindfulness</i> que no miden el afecto positivo y negativo.....	21
Intervenciones de <i>mindfulness</i> que miden el afecto positivo y negativo.....	24
Efectos adversos de la meditación <i>mindfulness</i>	25
Intervenciones de método mixto que miden los afectos positivos y negativos.....	25
Conclusión.....	29
Capítulo 3: Metodología.....	31
Método.....	31
Estructura de la intervención.....	32
Componente de la meditación.....	33
Componente de la educación emocional.....	33

Población de interés.....	34
Selección.....	34
Recolección de datos.....	34
Análisis de datos.....	36
Capítulo 4: Resultados y debate.....	37
Análisis y debate sobre el afecto positivo.....	46
Análisis y debate sobre el afecto negativo.....	47
Comparación de los resultados con la bibliografía.....	49
Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones, consideraciones.....	53
Conclusiones.....	54
Limitaciones.....	55
Consideraciones para futuras investigaciones.....	56
Referencias.....	58
Anexo A:	
Encuesta.....	67
Anexo B: Formulario de consentimiento.....	70
Anexo C: Presentación de tesis de grado narrada.....	74

Capítulo 1

Introducción

Debido al alto impacto de los factores de riesgo ocupacional en la salud de los educadores, la docencia se considera una profesión de alto riesgo (Hakanen et al., 2006). En comparación con otras profesiones, los docentes reportan algunos de los niveles más altos de estrés ocupacional. Los síntomas físicos del estrés, como los trastornos del sueño, y los síntomas psicológicos, como la ansiedad y la depresión, son comunes en los docentes (Emerson et al., 2017). El estrés emocional en los docentes se está convirtiendo en una preocupación cada vez mayor para el sistema educativo, dados los efectos adversos que tiene en la calidad de la educación, las relaciones entre docentes y alumnos y los presupuestos (Jennings & Greenberg, 2009). En consecuencia, el síndrome de desgaste profesional (o *burnout*, en inglés) de los docentes está en aumento, lo que los lleva a dejar la profesión. En los EE. UU., hasta el 25 % de los docentes dejan su trabajo antes del tercer año y casi el 40 % deja su profesión dentro de los primeros cinco años (Chang, 2009).

Los docentes enfrentan el estrés de una carga laboral y un nivel de responsabilidad en aumento, las demandas de padres y alumnos difíciles, y la falta de tiempo para cumplir con requisitos administrativos. Además, los docentes se exponen a situaciones emocionalmente provocadoras a diario, más que otras profesiones, y debido a la falta de educación emocional, sus opciones para responder de una manera equilibrada son limitadas (Jennings & Greenberg, 2009).

Marco

En todo el mundo, los docentes se enfrentan a la estresante y desafiante tarea de regular la expresión de sus propias emociones mientras ayudan a regular las emociones de sus alumnos. Paul Ekman (2007) define las emociones como un proceso que ocurre cuando sentimos que algo importante para nuestro bienestar está sucediendo o está por suceder. Nuestro pasado evolutivo y personal influye en la forma en la que percibimos un evento, y un conjunto de cambios fisiológicos y conductas psicológicas se pone en funcionamiento con el propósito de que podamos lidiar con la situación. El proceso y la expresión de las emociones puede regularse o no, y casi todas las emociones se pueden expresar de forma constructiva o destructiva. Por un lado, las emociones constructivas son conductoras de nuestra propia felicidad y la de los demás, como así también de nuestra cooperación y colaboración. Por otro lado, la expresión destructiva de las emociones es incompatible con nuestra propia felicidad y la de los demás, crea desconexión y puede llevar a la depresión (Dalai Lama & Ekman, 2008). Gross (1999) define “regulación emocional” como “el proceso por el cual los individuos pueden influir sobre las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las viven y expresan” (p. 275).

La capacidad de mantener y de aumentar el afecto positivo y de disminuir el afecto negativo para regular la reacción emocional puede educarse e incluye el uso de estrategias de anticipación y de respuesta que pueden considerarse conscientes o inconscientes (Gross & Thompson 2007). Watson et al. (1988) define el afecto positivo y negativo de la siguiente manera:

Brevemente, el afecto positivo (AP) refleja hasta qué punto una persona se siente entusiasta, activa y alerta. Un afecto positivo alto es un estado de energía alto, de concentración plena y de compromiso placentero, mientras que un afecto positivo bajo se caracteriza por la

tristeza y el letargo. De manera opuesta, el afecto negativo (AN) es una dimensión general de angustia subjetiva y de compromiso desagradable que incluye una variedad de estados de ánimo relativos a la aversión, como enojo, desprecio, disgusto, culpa, miedo y nerviosismo. Un afecto negativo bajo implica un estado de calma y de serenidad (p. 1063).

Las estrategias para la regulación emocional pueden tener el foco en el antecedente o en la respuesta (Gross1999). Las estrategias con el foco en el antecedente son aquellas que suceden antes de que la respuesta emocional se esté desarrollando. Un ejemplo de este tipo de estrategia es la reevaluación cognitiva, que se define como “interpretar una situación que posiblemente evoque una emoción en términos no emocionales” (Gross, 2002, p. 283). Por otro lado, una estrategia con foco en la respuesta, según Gross (2002), es una supresión afectiva, que se define como “la inhibición constante de un comportamiento que exprese emociones” (p. 283). Gross (2002) dice que la reevaluación cognitiva disminuye con la experiencia y la expresión de afecto negativo y no tiene impacto en la memoria. Por el contrario, la supresión aumenta la duración y la intensidad de la respuesta psicológica, no reduce las emociones negativas y “consume recursos cognitivos, dañando la retención de información en la memoria que se presenta en el período de regulación de la emoción” (Gross, 2002, p. 289).

La regulación emocional y el equilibrio mental de los docentes están vinculados a una gran variedad de resultados del proceso educativo, como la efectividad en el aula y la motivación de los alumnos. Un docente equilibrado emocionalmente crea un entorno óptimo en el aula, que promueve el aprendizaje, la cooperación y el crecimiento (Jennings & Greenberg, 2009). Sin embargo, aunque los docentes tengan la motivación de ayudar a los alumnos a crecer y a aprender, el trabajo de un educador de alcanzar este objetivo no es nada fácil, en especial cuando no cuentan con estrategias para regular las emociones de manera eficaz. Por lo tanto, sin la

regulación emocional, el resultado es un aumento del afecto negativo, interacciones docente-alumno negativas, estrés y desgaste emocional (Emerson et al., 2017).

Uno de los componentes estresantes más significativos del trabajo de un educador es la doble regulación por períodos de muchas horas al día (Sutton, 2004). Se espera que los docentes naturalmente sepan cómo manejar las vidas emocionales de sus alumnos, como también las propias, y que al mismo tiempo generen un clima positivo en el aula y enseñen correctamente un plan de estudios (Jennings & Greenberg, 2009). Además, los docentes también enfrentan situaciones difíciles en el lugar de trabajo que podrían hacerlos sentir una variedad de emociones, como enojo, tristeza, disgusto y miedo a diario. En consecuencia, el desgaste profesional es un problema comúnmente reportado por los docentes. En los EE. UU., casi el 51 % de los educadores reportan haber experimentado estrés grave varios días a la semana (MetLife, 2004). De allí se desprende que aprender a manejar sus emociones de manera que no conduzcan a episodios destructivos sea crucial (Hargreaves, 2000).

Sin embargo, la regulación emocional en el contexto del aula no es solo importante para los docentes, también es fundamental para los alumnos. Melnick and Hinshaw (2000) advirtieron que la regulación emocional permite al individuo tener un control al menos parcial de su conducta y al mismo tiempo que permanece comprometido con el entorno y las tareas que deba realizar, lo cual en el aula es de suma importancia. Sin el control emocional, los docentes no podrían hacer su trabajo de forma precisa y eficiente, y los alumnos no podrían realizar muchas de las actividades educativas (Turner et al., 2003). Además, en algunos estudios se demuestra una correlación negativa entre síntomas de depresión en docentes y la calidad de sus interacciones con los alumnos (Braun et al., 2019). En los estudios también puede encontrarse que el bienestar emocional de los docentes tiene un impacto directo en el aula, que a su vez

impacta directamente en el desarrollo de las capacidades socioemocionales de los alumnos y contribuye a su desarrollo cognitivo (Turner et al., 2003).

Los problemas de la educación emocional, el clima en el aula y los efectos que tiene en las comunidades recientemente han captado la atención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En julio de 2020, el Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP) de las Naciones Unidas lanzó una publicación acerca del aprendizaje socioemocional para los sistemas educativos llamada *Rethinking Learning* (repensar el aprendizaje). La publicación revisa “las últimas investigaciones sobre aprendizaje socioemocional (SEL), su impacto en la salud de los alumnos y en el clima escolar y su rol transformador en la construcción de aulas más felices”. El objetivo de esta revisión es “informar y dejar una marca en los Estados miembros de la urgente necesidad de democratizar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos”. (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020).

Para mejorar la regulación de las emociones y, por lo tanto, el bienestar de los docentes, el desarrollo y la capacitación de cualidades como la atención en un solo punto, la conciencia de sí mismo, la metacognición y la conciencia interoceptiva son de suma importancia. Se ha comprobado que las prácticas contemplativas son beneficiosas para desarrollar todas esas habilidades en distintas áreas, como la salud y la educación (Ekman et al., 2005). Aunque las prácticas contemplativas tienen raíces en la cosmovisión budista que se originó aproximadamente hace 2500 años en el Este, algunas de esas técnicas antiguas se usan hoy en contextos seculares. Del sinnúmero de prácticas contemplativas del pasado, una que se cobró popularidad en tiempos modernos es el *mindfulness*, una práctica antigua que los textos budistas definen como “la atención voluntaria y sostenida que se concentra continuamente en un objeto

familiar, sin olvidos ni distracciones” (Asanga, 2001, p. 9; Buddhaghosa, 1979, p. 524). Aunque hay mucha controversia en la definición moderna del término “*mindfulness*”, la mayoría hace hincapié en que significa una conciencia sin prejuicios y una aceptación de la experiencia del momento presente (Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003). Los programas seculares como la reducción de estrés basado en *mindfulness* (MBSR, por sus siglas en inglés) se han usado como una intervención tanto en el campo de la salud como en el de la educación (Kabat-Zinn, 2003). También existe un creciente interés en el efecto que las formas seculares de las prácticas contemplativas pueden tener en la promoción de las capacidades mentales, el desarrollo de la empatía y de la compasión, la mejora de la salud física y mental y el tratamiento de trastornos mentales (Wallace & Shapiro, 2006).

Declaración del problema

Los estudios muestran que los docentes trabajan con grados altos de estrés durante muchas horas diarias (Braun et al., 2019) y reciben poco, o ningún, apoyo para lidiar con las tremendas demandas emocionales que la profesión conlleva (Jennings & Greenberg, 2009). No sorprende que las altas expectativas de la sociedad de que los docentes sepan ser reguladores de emociones como también educadores eficientes puedan llevar al síndrome de desgaste profesional y al agotamiento, y a muchos docentes a dejar la profesión (Jennings & Greenberg, 2009).

Algunos investigadores definen el síndrome de desgaste profesional como una respuesta prolongada a situaciones crónicas de estrés emocional e interpersonal en el lugar de trabajo, “una erosión del compromiso de lo que comenzó como un trabajo importante, significativo y desafiante se convierte en desagradable, insatisfactorio y sin sentido” (Maslach et al., 2001, p.

416). El síndrome de desgaste profesional se percibe al final de una espiral descendiente que comienza con estrés y conduce a un cansancio extremo, cinismo e ineficacia, que a su vez se transforman en desgaste (Chang, 2009). Los docentes que empiezan el año energizados, esperanzados e involucrados con la enseñanza se encuentran sin el apoyo y el conocimiento que necesitan para regular su bienestar emocional en situaciones desafiantes y se sienten abrumados por las emociones negativas y la falta de entusiasmo. Son tres los síntomas del síndrome de desgaste profesional, según Maslach et al. (2001):

- El agotamiento emocional, sentirse desbordado física y emocionalmente.
- La despersonalización, que implica una actitud distante hacia los alumnos y la pérdida de la confianza en sí mismo.
- La falta de logros personales.

Los docentes que alcanzan ese nivel de desgaste crean un clima tenso en el aula que puede tener un efecto nocivo en los alumnos, especialmente aquellos que vienen de familias inestables y presentan riesgos de problemas mentales (Jennings & Greenberg, 2009). Además, el afecto negativo de los docentes puede tener efectos secundarios a largo plazo en el aprendizaje social y emocional de los alumnos, como también en su desempeño académico, y a medida que la influencia del desgaste profesional se expande, afecta negativamente a escuelas y comunidades (Jennings & Greenberg 2009).

Cuando los alumnos no cuentan con una relación de apoyo de parte de sus docentes, pueden sentirse desconectados y alienados de la escuela, lo que puede conducir al fracaso en el desempeño académico y a comportamientos antisociales (Dwyer et al., 1998). La expresión irrestricta de emociones destructivas en el aula puede impedir que se logre y se mantenga la atención del alumno (Wallace, 2005) y se reduzca la memoria de trabajo, que no les permita a los

alumnos completar las tareas (Fried, 2011). Por el contrario, la regulación de la expresión de emociones destructivas mejora los procesos cognitivos, como el aprendizaje, atención, memoria, motivación y toma de decisiones (Fried, 2011).

En países subdesarrollados como Argentina, mantener a los alumnos en la escuela también es un desafío difícil y estresante para los educadores. En 2018 solo el 65 % de los alumnos finalizó la primaria y de aquellos que ingresaron a la secundaria solo el 50 % terminó. Un 15 % se graduó en institutos para adultos. El 55 % de los docentes argentinos cree que la mayor causa de la deserción escolar es la falta de motivación para graduarse (Cardini & D'Alessandre, 2019). Después de todo, en una economía en decadencia no existe un beneficio en graduarse. Además, los docentes en Argentina no reciben una capacitación específica en la gestión de las emociones y no tienen redes de contención para manejar las demandas emocionales de alumnos y padres difíciles.

De toda la evidencia provista por estudios de investigación sobre los efectos adversos de una regulación emocional deficiente, queda claro que el bienestar de los docentes debería ser una prioridad del sistema educativo. Diener, Oishi y Lukas definen el bienestar subjetivo como “las evaluaciones cognitivas y afectivas de la vida de una persona” (2003, p. 63). Los componentes cruciales del bienestar consisten en un aspecto cognitivo y otro afectivo. Mientras que el bienestar cognitivo es la manera en la que un individuo evalúa su vida, el bienestar afectivo es la prevalencia del afecto positivo por sobre el negativo (Kahneman et al., 1999). Ambos aspectos del bienestar subjetivo están directamente relacionados a estrategias de regulación de las emociones y algunos autores argumentan que el bienestar afectivo es más importante (Diener & Chan, 2011). Un estudio realizado por Diener & Chan (2011) indica que la percepción de un bienestar subjetivo alto, como estar satisfecho en la vida, reduce los niveles de emociones

negativas, contribuye a niveles más altos de emociones positivas y optimismo, y tiene como resultado una mejor salud y longevidad.

En consecuencia, la capacitación emocional que ayuda a aumentar el afecto positivo y a reducir el afecto negativo sería fundamental para el bienestar del docente y para ayudarlo a sobrellevar las tantas demandas de su trabajo, lo que tendría como resultado niveles más bajos de estrés y de reactividad y un mejor clima en el aula (Wisner, 2014).

Criterios de la investigación

Dado que el síndrome de desgaste profesional tiene efectos adversos en el desempeño de los estudiantes y que la deficiencia en la gestión emocional es la principal causa de que los docentes dejen la profesión, con un costo alto para las instituciones educativas (Jennings & Greenberg, 2009), es de gran importancia identificar las intervenciones que brindan ayuda para que los docentes puedan mantenerse equilibrados emocionalmente y permanezcan en sus puestos de trabajo (Emerson et al., 2017).

Hasta el 2000 no hubo una combinación de las ciencias psicológicas con las prácticas contemplativas antiguas para abordar el problema de la regulación emocional. Sin embargo, en el Mind and Life Institute en Dharamsala, India, en marzo de 2000, científicos conductuales y el Dalai Lama, monjes y estudiantes de budismo se reunieron para conversar acerca de las emociones destructivas (Ekman et al., 2005; Goleman, 2003). Cuando finalizó la reunión, el Dalai Lama pidió que las ideas esenciales que se trataron, en especial cómo lidiar con los obstáculos cotidianos producidos por nuestras emociones destructivas y cómo cultivar un bienestar integral, se convirtieran en una capacitación secular. El Dr. Alan Wallace, el Dr. Paul Ekman, el Dr. Mark Greenberg y el Dr. Richard Davidson tomaron este desafío y comenzaron a

trabajar en cómo sería una capacitación de estas características y a evaluar su impacto (Paul Ekman Group, 2016). Antes de la reunión, no había intervenciones para reducir el efecto destructivo de ciertas emociones, que consisten tanto en prácticas de tradiciones contemplativas y en la ciencia de la conducta. En el año 2000, nace el programa llamado Cultivando Equilibrio Emocional (CEE) (Paul Ekman Group, 2016), que consiste en 42 horas de capacitación en una combinación de meditación secular, psicología moderna y el estudio científico de las emociones. El objetivo del programa es ayudar a reducir la manifestación de experiencias emocionales que pueden ser destructivas tanto para uno mismo como para otros, y a promover las habilidades que llevan a una expresión constructiva de las emociones. Para el presente estudio, las participantes completaron una versión corta de 24 horas del programa CEE.

La evaluación de un programa que combina prácticas contemplativas y capacitación emocional en las escuelas es de particular importancia para la Argentina debido al impacto significativo que podría tener no solo en el bienestar de los docentes, sino también en el clima dentro del aula, desempeño académico de los alumnos y habilidades socioemocionales. La regulación de la expresión de emociones también permitiría a los alumnos y docentes mejorar las emociones positivas, completar tareas de manera exitosa, mantener el bienestar individual, mejorar el funcionamiento interpersonal y evitar emociones negativas (Fried, 2011). Un estudio como este puede ayudar a comprender el impacto que las intervenciones pueden tener en el bienestar de los docentes y a implementar estos programas en las escuelas.

Pregunta de la investigación

Con el propósito de beneficiar el bienestar de los educadores, como también el entorno educativo y el aprendizaje académico, este estudio investiga la pregunta “¿Pueden la educación

emocional y la capacitación contemplativa mejorar la regulación de las emociones en un grupo de docentes argentinos?”

Más específicamente, el presente estudio investiga uno de los componentes de la regulación de emociones, que es el afecto positivo y el afecto negativo. En el estudio se realizan encuestas y capacitaciones a docentes de escuelas primarias y secundarias de Buenos Aires, Argentina, como primera medida para comprender la eficacia de este tipo de intervenciones y promover el afecto positivo y reducir el afecto negativo en las educadoras.

Capítulo 2

Revisión de la bibliografía

Introducción

Los problemas de síndrome de desgaste profesional, estrés, deficiencia en la regulación emocional, clima del aula y el impacto negativo directo que tienen en las comunidades se han investigado en todo el mundo (Abenavoli et al., 2013). Sin embargo, a la capacitación docente le sigue faltando el entrenamiento adecuado y el apoyo necesario para la fundamental labor que realizan en la educación de niños que serán el futuro de la humanidad (Jennings & Greenberg, 2009). En países subdesarrollados como Argentina, el problema se agrava debido a la seria inestabilidad económica, corrupción del gobierno, altos niveles de violencia, analfabetismo, pobreza y falta de recursos educativos esenciales, como instalaciones escolares adecuadas (Cardini & D'Alessandre, 2019).

Según la experiencia profesional de esta investigadora, en áreas rurales de Argentina, un docente de primaria puede estar a cargo de un aula que incluye niños desde primero a séptimo grados, todos amontonados, el equivalente de las “escuelas unitarias” del siglo diecinueve. Además, en muchas escuelas, los docentes no cuentan con los materiales básicos, como los libros de texto, y tienen que arreglárselas con los escasos y desactualizados materiales disponibles. Lo que también sucede en países subdesarrollados mucho más que en los desarrollados es que los docentes enfrentan el desafío diario de interactuar con alumnos que están expuestos traumas, violencia y estrés crónicos (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020). Debido a la falta de capacitación adecuada, los docentes pueden no saber cómo abordar la situación desde la empatía ni responder efectivamente. Los niños estresados y traumatizados que reaccionan de forma violenta

en la escuela necesitan de ayuda especial de sus docentes (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020), que tal vez sean los únicos adultos en su vida que pueden mostrarles una nueva manera de lidiar con los conflictos interpersonales, lo que no incluye la violencia.

Comprender qué tipo de capacitación sería mejor para que los docentes regulen sus estados emocionales, como también para que ayuden en la correulación de las emociones de sus alumnos es un paso importante que podría llevar a la implementación de programas de este tipo para docentes en la Argentina.

La revisión de la bibliografía primero aborda las estrategias de regulación emocional y analiza estudios de investigación que ahondan en cuáles son las estrategias que los docentes más usan. La sección Intervenciones para docentes es una revisión de distintos tipos de programas (*mindfulness* y métodos mixtos) que existen hoy en día para ayudar a los docentes al proveerles herramientas para que alcancen el equilibrio emocional.

Estrategias de regulación emocional

En todo el mundo, los estudios confirman que la capacidad de regulación de las emociones está asociada con el bienestar subjetivo (Chang 2020; Gross & John, 2003; Lee et al., 2016; Li et al., 2017; Puente-Martínez et al., 2018). Uno de los referentes más importantes en el estudio de la regulación emocional es Gross, profesor de la Universidad de Stanford y director del Laboratorio de Psicofisiología de Stanford. En el modelo de proceso de regulación emocional propuesto por Gross, las estrategias de supresión y de reevaluación cognitiva se categorizan como focalizadas en la respuesta o en el antecedente (Gross, 1999; Gross & John, 2003). Mientras que la reevaluación cognitiva aparece temprano en la cronología del episodio emocional, la supresión aparece después y se usa como un freno a la expresión de las emociones (Gross & John, 2003). Los autores condujeron cinco estudios con mediciones calificadas por los

participantes como también por colegas en los EE. UU. para determinar las implicancias que la reevaluación y la supresión tienen para el afecto positivo y el negativo, las relaciones y el bienestar (Gross & John, 2003). Los resultados muestran que los que reevalúan tienen niveles más altos de afecto positivo y más bajos de afecto negativo que los que suprimen. Al analizar el aspecto social, los autores encontraron que los que reevalúan tienen relaciones interpersonales más cercanas que aquellos que tienden a suprimir la expresión de sus emociones como una estrategia de autorregulación. En cuanto al bienestar subjetivo, los que reevalúan tuvieron puntuaciones más altas que los que suprimen. Para estudiar el afecto positivo y el afecto negativo, los autores usaron la escala del afecto positivo y negativo (PANAS, por sus siglas en inglés) (Watson, et al., 1988) y hallaron que la reevaluación estaba directamente relacionada con experiencias de afecto positivo más alto y de afecto negativo más bajo.

Por otro lado, los sujetos que normalmente usan la supresión experimentaron menos afecto positivo y más afecto negativo (Gross & John, 2003). Al medir la expresión de las emociones positivas y negativas, las personas que usaron la reevaluación con mayor frecuencia como una estrategia de regulación emocional mostraron una mayor expresión de las emociones positivas y menor de las negativas. Por el contrario, los individuos que suprimieron expresaron menos emociones positivas y más negativas (Gross & John, 2003). Los autores concluyeron que la reevaluación cognitiva (la capacidad de cambiar la manera en la que se percibe un evento) es una estrategia de regulación más adaptativa que la supresión (Gross & John, 2003).

En un estudio similar realizado con 189 educadores en Alemania, Lee et al. (2016), se analizó la relación entre el uso de estrategias de regulación emocional por parte de los docentes y sus estados emocionales mientras estaban en el aula. Nuevamente, se halló que la reevaluación se

correlacionó de manera positiva con el disfrute de la enseñanza, mientras que la supresión se asoció con emociones negativas, como la ansiedad, el enojo y la frustración (Lee et al., 2016).

Sin embargo, por más que la reevaluación sea una estrategia más eficaz, los educadores no la usan con frecuencia en el aula. En un estudio con 56 docentes de EE. UU. que usaron el modelo de procesamiento de las emociones, Taxer y Gross (2018) encontraron que la estrategia más usada por los docentes para regular tanto sus propias emociones como las de los alumnos es la supresión. Estos resultados son sorprendentes, si tenemos en cuenta que la supresión tiene pocas consecuencias deseables en comparación con las estrategias con foco en el antecedente (Gross, 2002; Gross & John, 2003) para la eficacia de la enseñanza.

En la búsqueda de otras variables que podrían afectar las estrategias de regulación emocional que usan los docentes para evitar el síndrome de desgaste profesional, en un estudio reciente, Chang (2020) investigó si las reglas de demostración de las emociones podrían ser un factor de relevancia para la comprensión de porqué los docentes suprimen sus sentimientos en el aula y los sentimientos subsiguientes de desgaste. Chang argumenta que los docentes saben que deben seguir tanto normas culturales y escolares de demostración de los sentimientos combinadas con altas expectativas que recaen sobre los educadores de ser ejemplos de moral para sus alumnos (2020). Además, las reglas de demostración de sentimientos tienen influencia en la supresión de emociones, que se correlaciona con las tres dimensiones del síndrome de desgaste profesional: el agotamiento emocional, la despersonalización y la ineficiencia. Para su estudio, Chang recabó datos mediante una encuesta realizada a 561 docentes de un estado de la región central de EE. UU. Los participantes respondieron preguntas acerca de sus creencias sobre las reglas de demostración de sentimientos en el aula, la regulación emocional y el síndrome de desgaste profesional en sus tres dimensiones. Los resultados indicaron que una

adhesión estricta a las reglas de demostración de sentimientos (no revelar los verdaderos sentimientos a los alumnos) está altamente asociada con la supresión como estrategia de regulación emocional y podría causar síndrome de desgaste profesional en sus tres dimensiones (Chang, 2020). De hecho, Chang concluyó que la despersonalización tuvo la correlación más fuerte con el uso de la supresión como estrategia. Por este motivo, los docentes que suprimen sus emociones y adhieren estrictamente a las reglas de demostración de sentimientos se vuelven distantes y desconectados de sus alumnos y, como resultado, dejan de disfrutar de enseñar y, finalmente, sufren de síndrome de desgaste profesional (Chang, 2020).

En España también se realizaron estudios para comprender las variables que protegen el bienestar afectivo de los educadores. Se midió la claridad emocional, la capacidad de reparación del estado anímico, la atención al estado emocional y el afecto positivo y negativo de 524 docentes de varias escuelas públicas (Fernández-Berrocal et al., 2017). Los resultados del estudio mostraron que una experiencia más extensa en la enseñanza y niveles altos de atención a sus sentimientos se correlacionaban directamente con una disminución del afecto positivo y un aumento del afecto negativo. Es interesante observar que esto fue así solo para aquellos participantes que tenían poca claridad emocional y niveles bajos de reparación del estado anímico. Por otro lado, los docentes con muchos años de experiencia que presentaban niveles más altos en las variables de claridad emocional y reparación del estado anímico mostraron niveles más altos de afecto positivo y más bajos de afecto negativo (Fernández-Berrocal et al., 2017). Además, investigadores en China analizaron los efectos mediadores del afecto positivo y del afecto negativo en conductas profesionales innovadoras de los docentes (Li et al., 2017). Sus hallazgos mostraron que una personalidad proactiva está asociada positivamente con las conductas profesionales innovadoras de los docentes. Es más, la asociación estaba mediada por

el afecto positivo y la autoeficacia, variables que se correlacionan negativamente con el desgaste en sus tres dimensiones (Li et al., 2017).

En un metaanálisis del manejo del aula, se observó que los docentes que eran conscientes de sus procesos mentales (metacognición) y que al mismo tiempo tienen conciencia del clima en el aula pueden permanecer calmos en situaciones cargadas de emociones y responder de manera constructiva (Marzano et al., 2003). Los autores hallaron que una respuesta consciente y calma por parte de los docentes contribuyó a la reducción de conductas disruptivas de los alumnos (Marzano et al., 2003). Esos resultados indican que los maestros deben aprender otras estrategias de regulación emocional que favorezcan su bienestar y las relaciones positivas y empáticas con los alumnos. “Para promover el bienestar de los docentes, las escuelas deben proporcionar capacitaciones o tutorías para que puedan desarrollarse profesionalmente en la identificación de estas normas de demostración de sentimientos y ayudarlos a comprender lo extenuantes que son estas reglas, ya que tienen una influencia directa en las emociones y su regulación el aula” (Chang 2020, p. 8).

Intervenciones para docentes

Pocos estudios han abordado la manera de mejorar las competencias sociales y emocionales de los docentes y de promover el bienestar como un medio posible para reducir la angustia y mejorar el clima en el aula (Jennings et al., 2013).

Como varios investigadores mencionaron previamente, las instituciones educativas podrían proporcionar programas de regulación emocional específicos para docentes y así ayudarlos en la autorregulación para que puedan contribuir con la de los alumnos y crear un clima óptimo en el aula (Chang, 2020; Fried, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). Con este objetivo en mente, esta sección de la revisión hará hincapié en los dos tipos de intervenciones

disponibles para los docentes hoy en día. La revisión cubrirá primero las intervenciones que usan exclusivamente el curso de reducción del estrés basada en el *mindfulness* (MBSR) y, en segundo lugar, las intervenciones que incluyen la instrucción en psicoeducación emocional, meditación compasiva y meditación *mindfulness* o de atención plena.

Intervenciones de mindfulness que no miden el afecto positivo y negativo

Se ha comprobado que el *mindfulness*, que en la actualidad se define como prestar atención al momento presente de manera consciente y sin prejuicios (Kabat-Zinn, 2003), está positivamente asociado con niveles más altos de actividad en la corteza prefrontal, un área del cerebro que se relaciona con emociones prosociales como la empatía, la compasión y la regulación emocional (Davidson et al., 2003). No solo se ha comprobado que el *mindfulness* es beneficioso desde el punto de vista de la psicología, sino que también contribuye con un mejor funcionamiento inmunológico (Davidson et al., 2003). Al aplicar el *mindfulness*, los individuos pueden volverse más conscientes de la experiencia positiva y menos reactivos ante experiencias negativas (Davidson et al., 2003; Shapiro & Wallace, 2006), por lo que mejoran la regulación emocional. El *mindfulness* y otras habilidades autorregulatorias, como la introspección o “la capacidad de supervisar el estado mental” (Shapiro & Wallace, 2006), se pueden entrenar. Mediante una práctica sistemática de la meditación, la estructura del cerebro cambia y pueden surgir las funciones cerebrales que apoyan las emociones positivas y la autorregulación (Davidson et al., 2012).

Varios estudios demostraron los efectos positivos del *mindfulness* para superar las tres dimensiones del síndrome de desgaste profesional en docentes (Abenavoli et al., 2013; Roeser et al., 2013). Además, la capacitación en *mindfulness* contribuye con el desarrollo de la resiliencia entre los docentes. En particular, probó ser beneficiosa entre los educadores más estresados y

ambiciosos (Abenavoli et al., 2013). Por ejemplo, en Alemania, se realizó un estudio no aleatorizado con un grupo de control en lista de espera que combinaba datos cuantitativos y cualitativos de 32 docentes que fueron evaluados antes y después de la intervención de reducción del estrés basada en *mindfulness* (MBSR) (Rupprecht et al., 2017). Se midieron los niveles de desgaste profesional, *mindfulness*, autoeficacia, bienestar, estrés ocupacional y regulación emocional. Los participantes del estudio que recibieron la capacitación en MBSR tuvieron resultados positivos más altos después de la evaluación y en el seguimiento realizado después de 3 meses que el grupo de control (Rupprecht et al., 2017). Los efectos que los investigadores no esperaban encontrar incluyeron una disminución de los niveles de compromiso laboral, de la voluntad de trabajar hasta estar exhaustos y de perfeccionismo en el desempeño laboral (Rupprecht et al., 2017).

Se realizó un estudio similar en EE. UU., con una intervención mínimamente modificada de MBSR con un grupo pequeño de 18 docentes a los que se les asignó aleatoriamente un grupo de control (Flook et al., 2013). Se midieron el desgaste profesional, *mindfulness*, autocompasión, atención y regulación emocional antes y después de la intervención. Después del curso de MBSR de 8 semanas, los docentes mostraron niveles más altos de *mindfulness* y autocompasión, y menos síntomas psicológicos de desgaste y déficit de atención (Flook et al., 2013). Este estudio de Flook et al. (2013) se replicó con 36 docentes de secundaria en EE. UU. y se obtuvieron resultados positivos similares en todas las áreas con el agregado de una mejora en la calidad del sueño como medida de bienestar (Frank et al., 2015).

En un estudio más extenso en los EE. UU., 113 docentes usaron una versión adaptada de MBSR. Los investigadores midieron indicadores fisiológicos como el cortisol y la presión arterial, y los mismos indicadores psicológicos, estrés y bienestar previamente analizados

(Roeser et al., 2013). Parecido a lo mencionado en los estudios más pequeños anteriores, los resultados indicaron mejoras en todas las áreas psicológicas, como la autocompasión, estrés ocupacional, *mindfulness* y síntomas de síndrome de desgaste profesional, pero no hubo cambios ni positivos ni negativos en las mediciones fisiológicas en la evaluación posterior ni en el seguimiento realizado a los 3 meses (Roeser et al., 2013).

La pandemia de COVID-19 y las medidas de salud pública tomadas en Argentina impactaron negativamente en la salud mental. Una encuesta en línea realizada en mayo de 2020 por la Asociación Argentina de Psiquiatras (AAP) recibió 1380 respuestas. Los resultados arrojaron que el 68 % de los participantes de la encuesta sufrían problemas relacionados con el sueño, el 57,7 % experimentaban déficits de atención, el 51,6 % presentaban sentimientos de enojo y el 68,8 % tenían ansiedad (Asociación Argentina de Psiquiatras, 2020). Los educadores del mundo no están exentos de los efectos de la cuarentena.

En Italia, recientemente, se realizó un estudio durante el aislamiento por la COVID-19 con 66 maestras. Las participantes recibieron una intervención de 8 semanas de una adaptación del curso de MBSR llamada meditación con orientación en *mindfulness* (MOM, por sus siglas en inglés). Antes y después de la intervención, las participantes completaron informes en los que medían competencias del *mindfulness*, empatía, perfiles de personalidad, conciencia interoceptiva, bienestar psicológico, angustia y niveles de desgaste profesional (Alessio et al., 2020). Similar a estudios mencionados previamente, se encontraron mejoras en todas las áreas evaluadas (y no se hallaron efectos adversos), y los autores concluyeron que la capacitación en *mindfulness* MOM podría mitigar los efectos adversos que el aislamiento por la COVID-19 podría tener sobre la salud mental de las docentes (Alessio et al., 2020).

Intervenciones de mindfulness que miden el afecto positivo y negativo

Pocos estudios realizados con docentes e intervenciones de MBSR miden el afecto positivo y negativo. En esta sección analizaremos dos estudios que sí los miden, mediante la encuesta PANAS (Watson, et al., 1988). En primer lugar, en una universidad alemana, se realizó un estudio que investigaba los posibles efectos de la MBSR en la regulación emocional con un grupo de 169 estudiantes de magisterio durante todo un semestre (Wimmer et al., 2019). El estudio de Wimmer se organizó con un diseño no aleatorizado de evaluación previa y posterior a la intervención con un grupo activo que la recibió y otro de control. Por otro lado, el grupo activo mostró mejoras en la regulación emocional que se puso de manifiesto mediante un aumento de la reevaluación cognitiva y una reducción de la rumiación y de la depresión (Wimmer et al., 2019). Sin embargo, después de la intervención, los estudiantes de magisterio no mostraron mejoras en los estados de ánimo positivos ni una disminución en la supresión expresiva ni en estados anímicos negativos o de ansiedad (Wimmer et al., 2019). Aunque los resultados en el afecto positivo y negativo y la supresión no mejoraron, los investigadores concluyeron que la capacitación en MBSR sería beneficiosa en la universidad para mejorar la regulación emocional y disminuir la depresión (Wimmer et al., 2019).

En otro estudio aleatorizado con grupo de control realizado por Benn et al. (2012) se usaron mediciones que informaron los participantes respecto del afecto positivo y negativo. Los participantes completaron la encuesta PANAS antes y después de la intervención y dos meses después del curso de cinco semanas de MBSR. La población consistió en un grupo de 38 educadores de niños con necesidades especiales (Benn et al., 2012). Después de la intervención, los docentes mostraron una mejora en empatía, *mindfulness* y perdón, También se encontró una mejora en el AP y una reducción del AN, además de una reducción del estrés y de

la ansiedad (Benn et al., 2012). Los autores concluyeron que la capacitación en MBSR podría ser beneficiosa en la reducción del estrés y la ansiedad de los docentes de niños con necesidades especiales emocionales, cognitivas y conductuales (Benn et al., 2012).

Efectos adversos de las intervenciones de *mindfulness*

Sin embargo, no todos los estudios de *mindfulness* probaron ser positivos o beneficiosos (Burrows, 2017). La meditación *mindfulness* podría tener efectos adversos, en especial en el caso de individuos vulnerables con historiales de trauma, adicción y trastornos mentales, como mostró un estudio en alumnos del nivel superior que informaron despersonalización, percepción alterada del yo y mareos, entre otros efectos negativos (Burrows, 2017). Los efectos adversos pueden entenderse como un aumento de la actividad en la corteza prefrontal producido por la meditación *mindfulness*, que puede asociarse con la regulación emocional, pero también con la disociación y la falta de emociones para algunas personas (Briton, 2019). Como el MBSR es una práctica secular que no está conectada ni contenida en un marco de referencia más amplio como la tradición budista (Ekman et al., 2005), es fundamental que los instructores de *mindfulness* estén bien capacitados. Además, deberían completar varios años de estudio y de práctica antes de enseñar (Van Gordon et al., 2017) para no contribuir con una desestabilización de individuos vulnerables (Burrows, 2017).

Intervenciones de método mixto que miden el afecto positivo y negativo

Un componente clave de una regulación emocional exitosa es que el individuo desarrolle la capacidad de percibir y de nombrar las emociones a medida que las experimentan (Briere & Scott, 2015). Por lo tanto, la aplicación de estrategias de regulación emocional eficientes sostenible en el tiempo puede requerir no solo la práctica de la meditación *mindfulness*. De

hecho, el nivel de conciencia de las emociones requerido para la regulación emocional solo podría ser resultado de una observación minuciosa de las emociones, junto con lo que proveen solo horas de estudio e inteligencia para discernir (Dalai Lama & Ekman, 2008; Shapiro & Wallace, 2006). En otras palabras, un programa eficiente de regulación emocional podría incluir no solo la meditación *mindfulness* sino también una educación psicológica para comprender la naturaleza, función y procesamiento de las emociones. En los últimos diez años, se realizaron algunos estudios que usaron este tipo de intervenciones combinadas para educadores (Jennings et al., 2013; Kemeny et al., 2011; Taylor et al., 2015). Además, y teniendo en cuenta el interés de este estudio, en las intervenciones de método mixto que se describen a continuación, se mide el afecto positivo (AP) y el afecto negativo (AN), y PANAS es el instrumento elegido para la encuesta. Aquí se diferencia del MBSR, para el que se encuentran pocos estudios en los que se mida el AP y el AN.

La primera intervención con métodos mixtos para educadores que se evaluó fue conducida por un grupo de investigadores que incluyeron expertos en la ciencia de las emociones, educación y meditación (Kemeny et al., 2011). La intervención que se usó en el estudio fue una capacitación intensiva llamada Cultivando Equilibrio Emocional (CEE). Esta intervención hace hincapié en la capacitación en meditación (que incluye atención centrada, *mindfulness*, empatía, compasión y ecuanimidad) combinada con la psicoeducación emocional por 8 semanas y un total de 42 horas. El programa CEE está diseñado para ayudar a los individuos a regular su reactividad emocional, incluso en situaciones de estrés. La regulación de la reactividad emocional se produce debido a la combinación de la educación emocional y la capacitación contemplativa, que tiene como resultado la conciencia del proceso emocional (Kemeny et al., 2011). El programa CEE incluye un manual, un diario de meditación y un diario

de episodios emocionales que las docentes tuvieron que completar todos los días para registrar su progreso. Las participantes fueron 82 docentes asignadas de manera aleatoria a una intervención o a un grupo de control en lista de espera.

Los investigadores propusieron varias tareas de experimentación al comienzo y después de la evaluación, como el cortisol en la saliva, presión arterial, microexpresiones y pruebas de estrés social. Los cuestionarios que completaron las participantes se recabaron al comienzo y después de la evaluación, y se realizó un seguimiento a los 5 meses. Estos midieron desgaste profesional, atención, afecto positivo y negativo, ansiedad, depresión, *mindfulness*, empatía, autocompasión y rumiación (Kemeny et al., 2011). Después del curso CEE de 8 semanas, las docentes mostraron niveles más bajos de rumiación, afecto negativo, depresión y ansiedad, y niveles más altos de empatía, compasión, atención consciente, afecto positivo y reconocimiento de expresiones faciales (Kemeny et al., 2011). Es interesante notar que la mayoría de los efectos seguían estando presentes cuando se evaluó a las docentes después de cinco meses. Kemeny et al. (2011) mencionaron una cualidad específica del CEE que es crucial para el bienestar en general y en particular para docentes que trabajan en condiciones altamente estresantes: “la capacitación parece reducir emociones destructivas y conductas emocionales, y los procesos cognitivos que provocan esas respuestas, como también mejorar los estados de ánimo positivos, como el afecto positivo y respuestas prosociales, como la compasión” (p. 348).

Mientras que el CEE se probó originalmente en un grupo de docentes, el programa se creó para el público general y, de hecho, hoy en día se enseña en todo el mundo a diversas poblaciones (Cultivating Emotional Balance, 2020). Por otro lado, el programa Cultivando Conciencia y Resiliencia en la Educación (CARE, por sus siglas en inglés) se creó específicamente para educadores (Jennings et al., 2013). El objetivo de CARE es ayudar a

promover las competencias sociales y emocionales, bienestar, eficacia en el aula y salud de los docentes y, al mismo tiempo, a reducir sus niveles de estrés (Jennings et al., 2013), lo que evitaría que ingresaran en la espiral descendente del síndrome de desgaste profesional. El programa CARE se probó en 2013 en un grupo de 50 docentes a los que se asignó a una intervención o a un grupo de control en lista de espera de manera aleatoria. De manera similar al programa CEE, CARE incluyó una combinación de instrucción en habilidades emocionales, *mindfulness*/reducción del estrés y prácticas de compasión. El programa también ofreció un *coach* que los docentes podían consultar por vía telefónica con preguntas o para analizar su progreso. Se realizó una encuesta a los docentes tanto antes como después de la intervención. Se les solicitó que completaran varias encuestas, y a los docentes del grupo de la intervención también se les pidió que completaran una evaluación del programa una vez finalizado. Se usó la encuesta PANAS para evaluar el bienestar de los docentes y otras para medir el desgaste profesional, *mindfulness* y eficacia. Los docentes que realizaron la intervención de CARE mostraron mejoras en todas las mediciones y evaluaron al programa como eficiente y viable para la reducción del estrés. Los investigadores concluyeron que el programa CARE puede ayudar a los docentes que trabajan en entornos difíciles de manera que puedan crear un ambiente saludable en el aula (Jennings et al., 2013).

En un estudio reciente realizado en Canadá, se usó un método mixto de evaluación anterior, posterior y de seguimiento, aleatorizado con grupo de control en lista de espera de 59 docentes de escuelas primarias y secundarias que no tenía experiencia previa en meditación (Taylor et al., 2015). Se realizaron encuestas para medir la compasión, el estrés ocupacional, la capacidad de perdonar y la regulación emocional. Se realizaron entrevistas después del programa que midieron la capacidad de los docentes de

lidar con el trabajo y de ser compasivos con alumnos que presentaban un desafío, y las evaluaciones primarias de situaciones estresantes en el lugar de trabajo (Taylor et al., 2015). De manera similar a lo realizado en los programas CEE y CARE, los autores usaron una intervención que incluyó una reducción del estrés basada en *mindfulness*, capacitación en habilidades emocionales, meditación para la compasión basada en *mindfulness* (Taylor et al., 2015). En la conclusión del estudio, los investigadores encontraron evidencias de que la intervención mejoró tanto la regulación emocional de los docentes como su autoeficacia para la regulación emocional. La autoeficacia está relacionada con una disminución de la intensidad con la que se evalúa una situación de tensión (Taylor et al., 2015) y, por lo tanto, reevaluar la situación se vuelve más disponible como estrategia. Los resultados mostraron un aumento del nivel de las tendencias prosociales como el perdón y la compasión. Los docentes en el grupo de la intervención experimentaron una disminución del afecto negativo que los autores asociaron con niveles más altos de compasión (Taylor et al., 2015),

Conclusión

Los estudios muestran que la reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación más adaptativa, ya que tiene menos consecuencias negativas que la supresión de las emociones (Gross & John, 2003) para la eficiencia de la enseñanza y la prevención del síndrome de desgaste profesional (Lee et al., 2016). Además, la reevaluación se asocia positivamente con la dicha de ser un educador (Lee et al., 2016), un componente esencial de la autoeficacia de los docentes y de su capacidad para crear entornos saludables en el aula (Jennings et al., 2013) que promuevan el aprendizaje (Fried, 2011). Sin embargo, aunque la reevaluación tiene muchas cualidades positivas, los docentes que adhieren de manera estricta a las normas de demostración no la usan habitualmente en el aula y, en cambio, usan la supresión, que contribuye con la creación de una

distancia de sus alumnos y al final genera el síndrome de desgaste profesional (Chang, 2020).

Dada la importancia de enseñar a los docentes a regular sus emociones con estrategias que conduzcan a su bienestar y a relaciones docente-alumno positivas y empáticas, varios investigadores analizaron las intervenciones que mejor funcionarían para obtener estos resultados. En los últimos años, se han probado dos modelos. En la primera capacitación que se usó MBSR, se advirtieron resultados prometedores, pero faltó el ingrediente necesario de la capacitación en habilidades emocionales esencial para comprender las emociones y mejorar la capacidad de elegir qué estrategia de regulación usar. El segundo tipo de intervención usó un modelo que incluyó la meditación *mindfulness* con capacitación en habilidades emocionales y los resultados también incluyeron un nivel mayor de compasión en los docentes que realizaron la capacitación (Jennings et al., 2013; Kemeny et al., 2011; Taylor et al., 2015).

Dadas las circunstancias preocupantes en las que trabajan a diario los docentes, sería de gran importancia realizar estudios que analicen los mejores programas para ayudarlos. Por lo tanto, el propósito de este estudio es comprender si una intervención que usa un modelo de meditación junto con la psicoeducación emocional podrían producir un aumento del afecto positivo y una disminución del afecto negativo en un grupo de docentes que trabajen bajo circunstancias apremiantes.

CAPÍTULO 3

Metodología

La versión original del programa Cultivando Equilibrio Emocional (CEE) consiste en 42 horas de capacitación por más de 8 semanas. La versión completa del programa se probó en 2011 en un grupo de 82 docentes (Kemeny et al., 2011). Para el presente estudio, se usó y evaluó una versión acotada del CEE en 15 docentes en Buenos Aires, Argentina. Se evaluó a estas personas respecto del afecto positivo y negativo antes del comienzo de la capacitación y el mismo día que finalizó. La intervención del CEE que se enseñó en este estudio consistió en 20 horas de capacitación distribuidas en 10 sesiones, y el programa incluyó presentaciones didácticas, el estudio de la ciencia de las emociones, el estudio de los elementos centrales del equilibrio emocional y la teoría y la práctica de técnicas de meditación relevantes para cultivar la regulación emocional. Para esta intervención de CEE abreviada, se agregó un elemento que no pertenece a la capacitación CEE original. El elemento agregado fue una danza cerebral breve de 5 minutos, que es una secuencia de movimientos basada en patrones de desarrollo diseñada por Greene-Gilbert (1992, 2006). Esta danza cerebral prepara al cerebro para el aprendizaje al integrar el cuerpo y la mente. La instructora que realizó la intervención está certificada tanto en CEE como en métodos de danza cerebral.

Método

En este estudio se usó un método exploratorio cuantitativo mediante una encuesta en línea. La encuesta que se usó fue una traducción en español de la escala de afecto positivo y afecto negativo (PANAS) (Watson et al., 1988). El inventario de 20 elementos consta de

20 adjetivos que miden el afecto positivo y el afecto negativo. Las participantes recibieron un enlace para acceder a la encuesta y completarla en línea antes de la intervención de 2 semanas y después de ella, que consistió en una capacitación contemplativa / de meditación y en educación emocional.

Estructura de la intervención

La intervención del CEE que se enseñó para este estudio constó de 7 sesiones con un total de 20 horas. La instrucción de la educación emocional y la teoría de meditación se realizó mediante una presentación en PowerPoint. Las meditaciones guiadas se realizaron en vivo y se grabaron para que las participantes pudieran practicar luego en sus casas. Los debates y las conclusiones que se compartieron se realizaron en grupos grandes y pequeños.

Las sesiones se diseñaron para generar conciencia de los procesos corporales y mentales, tanto personales como interpersonales, para desarrollar la capacidad de los docentes de reconocer sus procesos emocionales propios y aquellos de sus alumnos. Además, se debatió el foco en los valores para la vida y el significado de ser un educador para ayudar a los docentes a reconectarse con sus motivaciones profesionales: ayudar a los alumnos a desarrollarse y a aprender incluso en entornos difíciles para el aprendizaje. Los grupos de debate se organizaron en distintos momentos de a dos, tres y todas las participantes juntas. En todos los grupos, las participantes compartieron sus experiencias personales con las prácticas de meditación y sus ideas acerca de cómo incorporar lo que aprendieron al aula. Además, compartieron episodios emocionales y participaron en juegos de rol en grupos pequeños. La representación de situaciones emocionales difíciles que nos presenta la vida, tanto dentro como fuera del aula, nos ofrece la posibilidad de analizar lo que pasó y de reevaluar la situación con una nueva perspectiva, con la esperanza de

hacer consciente y de aplicarle nuevas estrategias de regulación emocional antecedentes en el futuro.

Para practicar en casa, después de cada sesión, las participantes recibieron las meditaciones que se realizaron en clase grabadas. También recibieron un PDF con el material analizado en clase acerca de la educación emocional y la teoría de la meditación. Se propuso a las participantes completar una entrada por día en el diario de episodios emocionales y en el de meditación que se les brindó en formato PDF al comienzo de la intervención.

Por la duración de la intervención, se creó un grupo de WhatsApp que incluyó a todas las participantes y a la instructora, en el que pudieron hacer preguntas respecto de las prácticas y el contenido del curso exclusivamente.

Componente de meditación

- Capacitación en concentración, que incluye analizar las sensaciones de todo el cuerpo, las sensaciones táctiles de la respiración, concentrándose en todo el cuerpo, el abdomen y las narinas, respectivamente.
- Capacitación en *mindfulness* e introspección.
- Conciencia de los procesos físicos y mentales (pensamientos, emociones, recuerdos).
- Meditación para promover el flujo natural del amor / amabilidad, compasión, empatía y ecuanimidad/imparcialidad.
- Actividades de movimiento consciente, como elongaciones de yoga y danza cerebral, como lo enseña Greene-Gilbert (1992, 2006).

Componente de educación emocional

- Características y funciones de las emociones

- Las siete emociones universales: alegría, tristeza, ira, desprecio, asco, miedo y sorpresa (Ekman, 2007).
- Estados de ánimo, rasgos de personalidad y trastornos.
- Los disparadores universales y aprendidos de las 7 emociones universales, evaluaciones automáticas y bases de datos de emociones.
- Expresiones faciales de las 7 emociones universales y cómo reconocerlas en uno mismo y en otros.
- Capacitación en tener conciencia y reconocer las emociones de los demás para promover la empatía, compasión y comprensión.
- Línea temporal del proceso de las emociones.
- Comprensión de los propios patrones y propensiones emocionales.

Población de interés

El estudio se realizó con docentes de escuelas primarias y secundarias de áreas suburbanas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Quince docentes de 2 escuelas respondieron la encuesta antes y después de la intervención y recibieron la intervención durante 7 sesiones. Las participantes fueron todas mujeres, el rango etario fue de 22 a 60 años y cumplieron con los siguientes criterios: no presentaban antecedentes de trastornos psiquiátricos que pudieran dificultar la participación en el estudio, no tenían problemas de abuso de sustancias, no tomaban medicación psiquiátrica y no habían realizado prácticas de meditación con anterioridad.

Selección

La selección se realizó mediante redes profesionales y personales, mediante volantes y presentaciones en línea en 2 escuelas que coincidieron en nivel demográfico y en el mismo barrio de Buenos Aires, Argentina. La cantidad mínima de participantes requerida para este estudio fue de 10, y la cantidad óptima era de 20. Se seleccionó a 15 participantes y todas ellas completaron las encuestas antes y después de la intervención de 2 semanas.

Recolección de datos

Todas las participantes (15) completaron la encuesta antes y después de la intervención CEE de 20 horas. Los datos del estudio se recabaron en un formulario de Google que vinculaba las respuestas de las participantes con una hoja de cálculos de Excel, en la que se compilaron, guardaron y analizaron los datos. La encuesta que se usó fue una versión traducida al español de la PANAS (Watson et al., 1988). Las participantes recibieron un enlace en línea para acceder a la encuesta y completarla en sus casas antes de la intervención (preevaluación) e inmediatamente después (posevaluación). Se les pidió a las participantes que calificaran cómo se “sintieron desde la semana pasada hasta la actualidad” acerca de 10 adjetivos que midieron el afecto negativo (AN) (enojada, irritable, agitada, nerviosa, miedosa, avergonzada, angustiada, culpable y disgustada) y 10 adjetivos que miden el afecto positivo (AP) (animada, inspirada, satisfecha conmigo misma, activa, despierta, concentrada, decidida, entusiasmada y fuerte). La encuesta usa una escala similar a la de Likert de 5 puntos en la que 1 = Para nada o muy ligeramente, 2 = Un poco, 3 = Moderadamente, 4 = Bastante y 5 = Extremadamente. Se usó un análisis estadístico descriptivo para obtener información acerca de los efectos de la intervención en las docentes.

Para analizar si la intervención de educación emocional y meditación puede mejorar el bienestar de los docentes en Argentina, se calculó una desviación estándar y una media con una hoja de cálculos de Excel. Para el análisis, un aumento del afecto positivo significó una mejora y una reducción del afecto negativo significó una mejora. Todos los datos de emociones positivas y negativas de todas las participantes se agruparon por separado y el análisis se realizó independientemente para investigar los efectos de la intervención en cada uno de los 20 estados del afecto incluidos en la encuesta PANAS (Watson et al., 1988): interesada por las cosas, angustiada, animada, disgustada, fuerte, culpable, asustada, enojada, entusiasmada, satisfecha conmigo misma, irritable, despierta, avergonzada, inspirada, nerviosa, decidida, concentrada, agitada, activa, miedosa La puntuación se realizó de acuerdo con las instrucciones incluidas en la encuesta PANAS, que son las siguientes:

- Puntuación del afecto positivo: Sumar las puntuaciones de los elementos 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 y 19. Las puntuaciones pueden variar de 10 a 50, con puntuaciones más altas que representaban niveles más altos de afecto positivo.
- Puntuación del afecto negativo: Sumar las puntuaciones de los elementos 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, y 20. Las puntuaciones pueden variar de 10 a 50, con puntuaciones más bajas que representaban niveles más bajos de afecto negativo. (Watson et al., 1988).

Análisis de los datos

- Los resultados del afecto positivo y negativo se calcularon para cada participante

y se analizaron los porcentajes de mejora, deterioro y falta de cambio generales.

- La media y la derivación estándar para el AP y el AN se calcularon para analizar los cambios generales de estas.
- La media y la derivación estándar se calcularon para cada uno de los 20 adjetivos (10 del AP y 10 del AN) para analizar los cambios de la media y de la derivación estándar de cada uno.
- Cada uno de los 20 adjetivos que midieron el AP y el AN se analizaron se manera individual para observar el porcentaje de mejora, deterioro o falta de cambio en el grupo de participantes.
- La media y la derivación estándar de cada adjetivo (tanto positivo como negativo) se compararon con el porcentaje de cambio de la media.
- Se condujo un análisis adicional del AP y del AN en el que se resaltaron los afectos que mejoraron o empeoraron más.

Capítulo 4

Resultados y debate

La hipótesis de este estudio fue que una intervención de métodos mixtos llamada Cultivando Equilibrio Emocional (CEE), que consta de prácticas contemplativas además de la psicoeducación emocional, podría aumentar el afecto positivo y reducir el afecto negativo en un grupo de docentes en Buenos Aires, Argentina. Los hallazgos a continuación apoyan esta hipótesis. Sin embargo, dado el tamaño pequeño de la muestra (15 participantes) y la ausencia de un grupo de control, no fue posible aplicar evaluaciones estadísticas y, por lo tanto, las estadísticas descriptivas a continuación se refieren solo al grupo de 15 docentes que participaron del estudio.

Resultados del afecto positivo y del afecto negativo para cada participante

Como se puede observar en los resultados de la Imagen 1, 9 de las participantes (el 60 % del total) mejoraron sus puntuaciones de afecto positivo general y 6 (el 40 % del total) las redujeron. En la Imagen 2 se observa que 7 participantes (el 46,66 % del total) disminuyó su puntuación general de afecto negativo, lo que se considera una mejora, mientras que 5 (el 33,33 % del total) aumentaron su afecto negativo general, lo que se considera un deterioro, y 3 (el 20 % del total) no cambió su puntuación de AN.

Imagen 1

Resultados del afecto positivo para cada participante

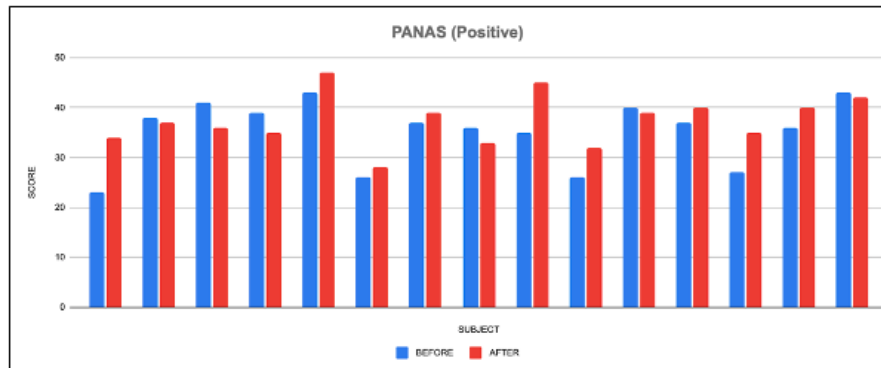
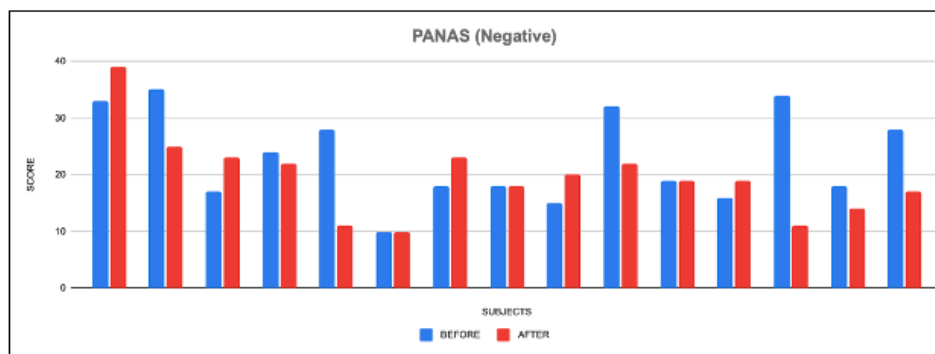


Imagen 2

Resultados del afecto negativo para cada participante

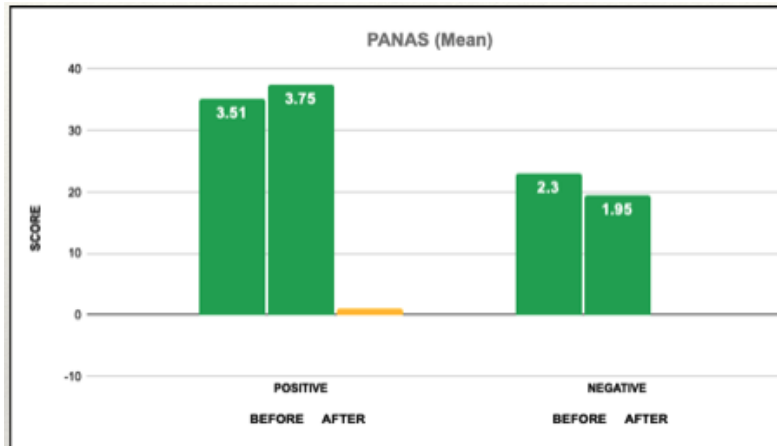


Resultados de la media (M) y de la derivación estándar (DE) del AP y AN

El resultado fue positivo tanto para el AP como para el AN (consultar la Imagen 3). En el caso del AP, el nivel mejoró desde antes de la intervención ($M = 3,51$) hasta después de ella ($M = 3,75$), lo cual es una mejora del 6,84 %. El afecto negativo disminuyó de una media de 2,3 a una de 1,95, lo que es una mejora del 15,22 %. En la imagen 3 se puede apreciar que en ambos casos la media mejoró, en el caso del AP, 6,84 % y en el caso del AN, 15,22 %

Imagen 3

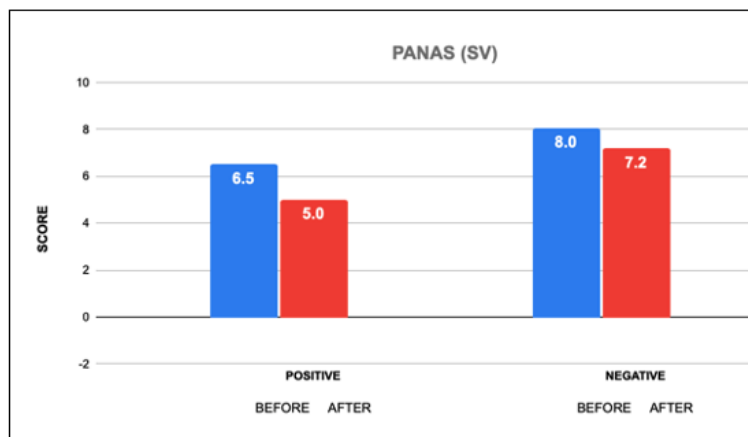
Media de la PANAS



En la imagen 4 se puede observar que ambos casos la desviación estándar (DE) se redujo, en el caso del AP de una DE de 6,5 a 5, que es una reducción del 23 %, y en el caso del AN de una DE de 8 a una de 7,2, que indica una mejora del 10,75 %. Esta reducción puede indicar que la intervención podría ayudar a equilibrar las emociones de las participantes.

Imagen 4

Desviación estándar de la PANAS



En la Tabla 1 se resumen los resultados de la media y la desviación estándar del AP y el AN.

Tabla 1

Resumen

	M and (SD)	
	BEFORE	AFTER
Positive Affect	3.5 (6.5)	3.75 (5.0)
Negative Affect	2.3 (8.0)	1.95 (7.2)

Los resultados de la media (M) y la desviación estándar (DE) de cada afecto antes y después de la intervención

Tabla 2

Indica la M y la DE de cada adjetivo (tanto positivo como negativo) y el porcentaje de cambio de la M y la diferencia de DE.

PA / NA	MEAN				SD		
	BEFORE	AFTER	Dif.	Change (%)	BEFORE	AFTER	Dif.
ACTIVE	3.9	4.2	0.33	9%	1.06	0.77	0.29
AFRAID	2.1	2.0	-0.07	-3%	1.28	1.07	0.21
ALERT	3.5	3.5	0.00	0%	0.92	0.52	0.40
ASHAMED	1.6	1.6	0.00	0%	1.06	0.74	0.32
ATTENTIVE	3.5	3.6	0.13	4%	0.83	0.63	0.20
DETERMINED	3.6	3.7	0.07	2%	1.12	0.82	0.30
DISTRESSED	2.4	1.9	-0.53	-22%	1.18	0.83	0.35
ENTHUSIASTIC	3.4	3.9	0.47	14%	1.18	0.83	0.35
EXCITED	3.3	3.5	0.13	4%	0.82	0.83	-0.02
GUILTY	1.9	1.7	-0.20	-11%	0.83	0.72	0.11
HOSTILE	1.9	1.6	-0.33	-17%	1.16	0.83	0.33
INSPIRED	3.0	3.9	0.87	29%	0.76	0.74	0.01
INTERESTED	3.7	3.8	0.07	2%	0.70	0.77	-0.07
IRRITABLE	2.8	2.2	-0.60	-21%	1.42	1.08	0.34
JITTERY	2.8	2.3	-0.47	-17%	1.26	1.29	-0.03
NERVOUS	3.0	2.1	-0.87	-29%	1.20	1.13	0.07
PROUD	3.3	3.7	0.33	10%	1.11	0.72	0.39
SCARED	1.7	1.8	0.07	4%	1.16	0.94	0.22
STRONG	3.9	3.8	-0.07	-2%	1.30	1.08	0.22
UPSET	2.8	2.3	-0.47	-17%	1.01	1.11	-0.10

La Tabla 2 indica lo siguiente:

- El 80 % (16 de 20) de los afectos mejoraron la M (ya sea mediante un aumento en el caso del AP o de una disminución en el caso del AN).
- En el 40 % del total, se observó una mejora del 10 % o más y 12 de las emociones que mejoraron también redujeron la DE.
- El 10 % de los afectos no cambiaron la M , pero redujeron la DE.
- El 10 % empeoró la M (ya sea por disminución en el caso del AP o por aumento del AN), pero en todos los casos la DE se redujo y en ambos casos la disminución estuvo por debajo del 5 %.

Tabla 3

Afecto positivo

	MEAN				SD		
	BEFORE	AFTER	Dif.	Change (%)	BEFORE	AFTER	Dif.
ACTIVE	3.9	4.2	0.33	9%	1.06	0.77	0.29
ALERT	3.5	3.5	0.00	0%	0.92	0.52	0.40
ATTENTIVE	3.5	3.6	0.13	4%	0.83	0.63	0.20
DETERMINED	3.6	3.7	0.07	2%	1.12	0.82	0.30
ENTHUSIASTIC	3.4	3.9	0.47	14%	1.18	0.83	0.35
EXCITED	3.3	3.5	0.13	4%	0.82	0.83	-0.02
INSPIRED	3.0	3.9	0.87	29%	0.76	0.74	0.01
INTERESTED	3.7	3.8	0.07	2%	0.70	0.77	-0.07
PROUD	3.3	3.7	0.33	10%	1.11	0.72	0.39
STRONG	3.9	3.8	-0.07	-2%	1.30	1.08	0.22

La Tabla 3 indica lo siguiente:

- El 80 % (8 de 10) del AP mejoró la M , sin embargo, el 30 % mejoró un 10 % o más y 6 mostraron una disminución de la DE.
- En 1 caso (10 % del total) la M no cambió, pero la DE se redujo.
- En 1 caso (10 % del total) la M empeoró, pero la DE se redujo y el deterioro fue de menos del 5 %.

Tabla 4*Afecto negativo*

	MEAN				SD		
	BEFORE	AFTER	Dif.	Change (%)	BEFORE	AFTER	Dif.
AFRAID	2.1	2.0	-0.07	-3%	1.28	1.07	0.21
ASHAMED	1.6	1.6	0.00	0%	1.06	0.74	0.32
DISTRESSED	2.4	1.9	-0.53	-22%	1.18	0.83	0.35
GUILTY	1.9	1.7	-0.20	-11%	0.83	0.72	0.11
HOSTILE	1.9	1.6	-0.33	-17%	1.16	0.83	0.33
IRRITABLE	2.8	2.2	-0.60	-21%	1.42	1.08	0.34
JITTERY	2.8	2.3	-0.47	-17%	1.26	1.29	-0.03
NERVOUS	3.0	2.1	-0.87	-29%	1.20	1.13	0.07
SCARED	1.7	1.8	0.07	4%	1.16	0.94	0.22
UPSET	2.8	2.3	-0.47	-17%	1.01	1.11	-0.10

En la Tabla 4, se indica lo siguiente:

- El 80 % (8 de 10) del AN mejoró la *M* (el valor se redujo). Sin embargo, el 50 % de ellas mejoraron un 10 % o más y 6 mostraron una disminución de la DE.
- En 1 caso (10 % del total) la *M* no cambió, pero se redujo la DE.
- En 1 caso (10 % del total) la *M* empeoró (aumentó el valor), pero la DE se redujo y el deterioro fue menor al 5 %.

La comparación de los cambios en el AP y el AN indica un patrón similar en ambos

casos:

- El 80 % mejoró la *M*, el 10 % no mejoró, pero redujo la DE y solo el 10 % disminuyó la *M*, pero en menos del 5 %.
- La principal diferencia estuvo en el afecto negativo: el 50 % de ellas mejoraron la *M* en un 10 % o más, mientras que en el afecto positivo solo el 30 % aumentó la *M* en un 10 % o más.

Análisis del efecto de la intervención para cada adjetivo antes y después de la intervención

Cada uno de los 10 adjetivos que se usaron para medir el afecto positivo se analizan individualmente para ponderar el porcentaje de mejora, deterioro o mantenimiento sin cambios en el grupo de las participantes. Para cada afecto, se analizó cuántas personas mejoraron, cuántas se mantuvieron iguales y en cuántas se vio un deterioro en la puntuación después de la intervención. Consulte la Tabla 5 para ver el porcentaje de personas que mejoraron, que se mantuvieron iguales o en las que se observó un deterioro del AP.

Tabla 5

Resumen de porcentajes del AP

Positive Affect	IMPROVED	DETERIORATED	EQUAL	Difference
ACTIVE	47%	20%	33%	27%
ALERT	27%	27%	46%	0%
ATTENTIVE	40%	20%	40%	20%
DETERMINED	40%	27%	33%	13%
ENTHUSIASTIC	53%	20%	27%	33%
EXCITED	27%	20%	53%	7%
INSPIRED	67%	7%	26%	60%
INTERESTED	33%	27%	40%	6%
PROUD	40%	13%	47%	27%
STRONG	20%	40%	40%	-20%
TOTAL Avg.	39%	22%	39%	17%

En el resumen que se muestra en la Tabla 5, se observa que de los 10 adjetivos que miden el afecto positivo, en 8 de ellos, más participantes mejoraron que las que evidenciaron un deterioro. En “alerta”, la cantidad de participantes que mejoraron es igual a la cantidad que evidenciaron un deterioro, y solo en “fuerte”, más participantes mostraron un deterioro en comparación con las que mejoraron.

En total, el 39 % de las participantes mejoraron su AP, mientras que el 22 % mostró un deterioro y el 39 % se mantuvo igual.

Tabla 6

Resumen de los porcentajes del AN

Negative Affect	IMPROVED	DETERIORATED	EQUAL	Difference
AFRAID	20%	47%	33%	-27%
ASHAMED	20%	40%	40%	-20%
DISTRESSED	33%	7%	60%	26%
GUILTY	40%	27%	33%	13%
HOSTILE	33%	20%	47%	13%
IRRITABLE	40%	20%	40%	20%
JITTERY	47%	20%	33%	27%
NERVOUS	60%	7%	33%	53%
SCARED	27%	40%	33%	-13%
UPSET	47%	13%	40%	34%
TOTAL Avg.	37%	24%	39%	13%

En el resumen que aparece en la Tabla 6, se observa que de los 10 adjetivos que midieron el afecto negativo, en 7 adjetivos mejoraron más participantes de las que mostraron deterioro y en 3 (“asustada”, “avergonzada” y “miedosa”) más participantes mostraron un deterioro que las que mejoraron. En general, el 37 % de las participantes mejoró su AN, mientras que el 24 % mostró un deterioro y el 39 % se mantuvo sin cambios.

Tabla 7

Media y porcentajes para el AP

PA	Mean				% Improvement		
	BEFORE	AFTER	DIFF	%	IMPROVED	DET	DIFF
ACTIVE	3,9	4,2	0,33	9%	47%	20%	27%
ALERT	3,5	3,5	0,00	0%	27%	27%	0%
ATTENTIVE	3,5	3,6	0,13	4%	40%	20%	20%
DETERMINED	3,6	3,7	0,07	2%	40%	27%	13%
ENTHUSIASTIC	3,4	3,9	0,47	14%	53%	20%	33%
EXCITED	3,3	3,5	0,13	4%	27%	20%	7%
INSPIRED	3,0	3,9	0,87	29%	67%	7%	60%
INTERESTED	3,7	3,8	0,07	2%	33%	27%	6%
PROUD	3,3	3,7	0,33	10%	40%	13%	27%
STRONG	3,9	3,8	-0,07	-2%	20%	40%	-20%
TOTAL	3,5	3,7	0,23	7%	39%	22%	17%

Del análisis tanto del cambio en la *M* y el porcentaje de los participantes que: *mejoraron* o *se mantuvieron iguales* para cada AP y AN, se observa una mejora generalizada.

Sin embargo, el AN mostró una mejora más grande que el AP. Aunque el AN y el AP obtuvieron porcentajes similares de individuos que indicaron una mejora (el 37 % del AN y el 39 % del AP), la *M* en el AN mostró una mejora del 13 % en comparación con la mejora de una *M* del 7 % del AP.

Tabla 8

Media y porcentajes para el AN

	Mean				% Improvement		
	BEFORE	AFTER	DIFF	%	IMPROVED	DET	DIFF
AFRAID	2,1	2,0	0,07	3%	20%	47%	-27%
ASHAMED	1,6	1,6	0,00	0%	20%	40%	-20%
DISTRESSED	2,4	1,9	0,53	22%	33%	7%	26%
GUILTY	1,9	1,7	0,20	11%	40%	27%	13%
HOSTILE	1,9	1,6	0,33	17%	33%	20%	13%
IRRITABLE	2,8	2,2	0,60	21%	40%	20%	20%
JITTERY	2,8	2,3	0,47	17%	47%	20%	27%
NERVOUS	3,0	2,1	0,87	29%	60%	7%	53%
SCARED	1,7	1,8	-0,07	-4%	27%	40%	-13%
UPSET	2,8	2,3	0,47	17%	47%	13%	34%
TOTAL	2,3	2	0,35	13%	37%	24%	13%

En 17 de 20 afectos, el cambio en la *M* se asocia con los cambios en la misma dirección en la mayoría de las participantes, una mejora en la *M* en la mayoría de los casos (excepto en “asustada”) se correlaciona con más participantes que mejoraron en comparación con las que mostraron un deterioro. Lo mismo sucede cuando la *M* se deteriora: son más las participantes que desmejoran en comparación con las que progresan. Además, cuánto mayor es la mejora de la *M*, mayor la diferencia entre los cambios que se vieron en las participantes, como se observa en los casos de “inspirada” y “nerviosa”.

Análisis y debate sobre el afecto positivo

Un afecto positivo alto es un estado de concentración, compromiso placentero, altos niveles energéticos, entusiasmo e inspiración. Por otro lado, un AP bajo está caracterizado por letargo, tristeza (Watson et al., 1988) y depresión. En este estudio, se observa una mejora general del AP.

Los adjetivos del afecto positivo que más mejoraron la *M* fueron “inspirada” y “entusiasmada”. También, cuando se analizó la mejora individual de las participantes, “inspirada” y “entusiasmada” fueron los que mostraron una diferencia más alta entre la mejora y el deterioro. En “inspirada” el 67 % de las participantes mostraron una mejora y en “entusiasmada” mejoraron el 53 %. *Entusiasmada*: *M* 3,4; DE (1,18) a *M* 3,9; DE (0,83). *Inspirada*: *M* 3,0; DE (0,76) a *M* 3,9; DE (0,74), ambos buenos indicadores. El aumento del AP podría explicarse porque las participantes aprendieron herramientas prácticas, que antes no tenían, para regular sus emociones y corregular las de los alumnos en el aula. La integración de nuevas estrategias para una regulación efectiva podría haber sido el factor que les dio a las participantes esperanza en su capacidad de responder positivamente en futuras situaciones en el aula.

El único adjetivo del AP que tuvo una M menor después de la intervención es “fuerte” y también es en el que la cantidad de personas que mostraron un deterioro después de la intervención es mayor que la de personas que mejoraron. Con “fuerte” solo el 20 % de las participantes mostró una mejora y en el 40 % se observó un deterioro, aunque la M solo se redujo levemente de una M de 3,9; DE (1,30) a una M de 3,8; DE (1,08). El deterioro inesperado de “fuerte” podría explicarse porque las participantes estaban al final del año lectivo (en el hemisferio sur el año escolar termina en diciembre). La introspección es una de las facultades mentales incluidas en las técnicas de meditación que las docentes recibieron en el programa. Un aumento en la introspección y la relajación debido a las prácticas pudo haber llevado a que notaran su agotamiento al final del curso, lo que podría haberlas hecho sentir menos fuertes. Sería interesante saber si una mayor conciencia de sus estados internos podría haber llevado a resultados diferentes en otros momentos del año escolar cuando se observa menos agotamiento entre las docentes.

Análisis y debate del afecto negativo

Un afecto negativo (AN) alto conlleva estados anímicos destructivos que incluyen asco, culpa, ira, desprecio y miedo. En contraposición, un afecto negativo bajo es un estado de serenidad y calma (Watson et al., 1988). En este estudio el AN mostró una mejora mayor que el AP, lo que es coherente con el diseño del programa Cultivando Equilibrio Emocional, que intenta reducir los procesos cognitivos que generan afecto negativo y las emociones destructivas que surgen como consecuencia.

Los adjetivos del afecto negativo (AN) que más mejoraron la M fueron “nerviosa”, “angustiada” e “irritable”. En el caso de “nerviosa”, el 60 % de las participantes mostró una mejora y solo el 7 % un deterioro, mientras que el 33 % se mantuvo igual. La M de 3,0; DE

(1,20) a una *M de 2,1*; DE (1,13) (que en el caso del AN, una disminución es una mejora). En el análisis de “angustiada”, el 33 % de las participantes mostró una mejora y solo el 7 %, un deterioro, mientras que el 60 % se mantuvo igual con una *M de 2,4*; DE (1,18) a una *M de 1,9*; DE (0,83) antes y después de la evaluación. En el caso de “irritable”, el 40 % de las participantes mostró una mejora, el 20 % un deterioro y el 40 % se mantuvo igual. La *M de 2,8*; DE (1,42) a una *M de 2,2*; DE (1,08). Sin embargo, al analizar la cantidad de personas que mejoraron en comparación con las que no mostraron cambios o en las que se observó un deterioro, los adjetivos en los que la mejora fue mayor fueron “nerviosa” y “disgustada”. En el caso de “nerviosa”, el 60 % de las participantes mostró una mejora, el 7 % un deterioro y el 33 % se mantuvo igual. De una *M de 3,0*; DE (1,20) a *M de 2,1*; DE (1,13) antes y después de la evaluación. En el caso de “disgustada”, el 47 % de las participantes mejoró, el 13 % mostró un deterioro y el 40 % se mantuvo igual. De una *M de 2,8*; DE (1,01) a una *M de 2,3*; DE (1,11) antes y después de la evaluación. El único adjetivo del AN que mostró un deterioro con una media más alta después de la intervención fue “asustada”. Sin embargo, al observar el porcentaje de participantes que presentaron deterioro en comparación con el de las que mejoraron, la cantidad de participantes en las que se observó una degradación es más alta en “asustada” y también en “avergonzada” y “miedosa”.

En el caso de “miedosa”, la media mejoró de *M 2,1*; DE (1,28) a *M 2*; DE (1,07) y, al analizar las respuestas totales, el 47 % mostró un deterioro y solo el 20 % mejoró. Sin embargo, la *M* mejoró porque el nivel de progreso de unos pocos casos fue mayor que el nivel de deterioro de una cantidad mayor de participantes. En el caso de “avergonzada”, el 20 % de las participantes mejoró, el 40 % mostró un deterioro y el 40 % se mantuvo igual mientras que la media permaneció igual *M 1,6*; DE (1,06) a *M 1,6*; DE (0,74). En “miedosa”, el 40 % de las

participantes mostró un deterioro, el 27 % mejoró y el 33 % se mantuvo igual. Se observó una M 1,7; DE (1,16) a una M 1,8; DE (0,94) antes y después de la evaluación.

Un factor que pudo haber contribuido con los resultados encontrados en el caso de “asustada”, “avergonzada” y “miedosa” es el efecto de niveles más altos de conciencia emocional en las participantes. Cuando una persona toma más conciencia de sus emociones, también se vuelve más consciente de los demás y del entorno emocional en una situación dada. Con “asustada” y “miedosa” podría ser el caso de que niveles de conciencia emocional más altos podrían implicar un aumento de sentimientos como el miedo, en particular en docentes que trabajan en entornos adversos. Durante la intervención de CEE, para tener más conciencia emocional, las participantes tuvieron que llevar un registro en un diario que les proporcionó la instructora al comienzo de la intervención y que más tarde tuvieron la opción de compartir con otras participantes. El aumento observado en “asustada”, “avergonzada” y “miedosa” podría ser resultado de una mayor conciencia de los episodios emocionales de los que se arrepintieron y registraron, como también de una mayor conciencia de los problemas de la vida en general y de la dificultad de trabajar en entornos que representan un desafío en particular.

En conclusión, la conciencia emocional derivada del componente de psicoeducación emocional de la intervención podría tener un porcentaje bajo de efectos negativos para algunas personas. No obstante, para las participantes del estudio actual, los efectos adversos podrían equilibrarse por el aumento del afecto positivo con su dimensión general de bienestar subjetivo y compromiso placentero que implica una multiplicidad de estados anímicos positivos, como los observados en los resultados del estudio.

Además, si tenemos en cuenta la asociación entre un AP alto y la reevaluación cognitiva (Gross & Jonn, 2003; Lee et al., 2016), es posible que el aumento del AP de las participantes les

permita ser capaces de cambiar la manera en la que perciben la causa de un evento (reevaluación cognitiva) de forma tal que sea conductora del bienestar propio y de otros. Por lo tanto, las ayudaría a contrarrestar el pequeño porcentaje de efectos adversos que una mayor conciencia emocional podría ocasionar.

Comparación de los resultados con la bibliografía

Como se observa en la revisión de la bibliografía, solo algunos estudios que usan intervenciones de *mindfulness* y métodos mixtos, y que miden los afectos positivo y negativo se realizan en docentes. Además, no todos los estudios analizados en la bibliografía muestran sus resultados de manera que pudiera realizarse una comparación cuantitativa con el presente estudio, debido al pequeño tamaño de la muestra y la falta de grupo de control de este estudio. En los casos en los que una comparación cuantitativa no fuera posible, se realizó una descripción cualitativa de los resultados.

En la Tabla 9 se muestran los resultados del presente estudio y tres otros estudios que miden el afecto positivo y negativo discutidos en la revisión de la bibliografía.

Tabla 9
Comparación de los estudios de investigación

	PA			NA		
	<i>M Pre</i>	<i>M Post</i>	Improvement	<i>M Pre</i>	<i>M Post</i>	Improvement
This Study (15N) Mixed-Method	3.51	3.75	6.84%	2.3	1.95	15.22%
Wimmer (169N) MBSR	3.31	3.27	-1.21%	1.71	1.717	-0.41%
Benn (38N) MBSR	3.29	3.35	1.82%	1.89	1.48	21.69%
Jennings (50N) Mixed-Method	3.44	3.51	2.03%	2.05	1.94	5.37%

Comparación con las intervenciones que usaron MBSR

De todos los estudios analizados en la revisión de la bibliografía que medían el afecto positivo y negativo, Wimmer et al. (2019) es el único en el que se observó un deterioro del AP y una pequeña desmejora del AN después de la intervención de *mindfulness*:

- AP: Antes de la intervención: $M 3,31$; DE (5,69). Después de la intervención: $M 3,27$; DE (7,70).
- AN: Antes de la intervención: $M 1,71$; DE (5,03). Después de la intervención: $M 1,717$; DE (4,92)
- Los resultados en Wimmer et al. (2019) indican un deterioro del -1,21 % del AP (en comparación con el resultado de 6,84 % del presente estudio) y una disminución pequeña en el AN de -0,41 % (en comparación con el 15,22 % de la mejora que se observó en este estudio)

En su estudio realizado en un grupo de 38 educadores de niños con necesidades especiales en el que usaron una intervención con *mindfulness*, Benn et al. (2012) observaron una pequeña mejora en el AP y una mejora en el AN.

- AP: Antes de la intervención: $M 3,29$; DE (0,73). Después de la intervención: $M 3,35$; DE (0,77).
- AN: Antes de la intervención: $M 1,89$; DE (0,49). Después de la intervención: $M 1,48$; DE (0,45).
- Los resultados observados por Benn et al., (2012) indican un 1,82 % de mejora en el AP (en comparación con la mejora del presente estudio del 6,84 %) y una

mejora en el AN del 21,69 % (en comparación con una mejora del 15,22 % en este estudio).

Comparación con intervenciones de métodos mixtos

Los estudios con la misma población realizados con intervenciones de métodos mixtos que consisten tanto de meditación *mindfulness* además de la psicoeducación emocional y que usaron PANAS como la encuesta que completaron los participantes mostraron resultados similares a los del estudio en esta tesis.

En el estudio de Kemeny et al. (2011), se usaron las mismas intervenciones de métodos mixtos que en este estudio (Cultivando Equilibrio Emocional), con una muestra de 82 docentes y un grupo de control. Los resultados se presentaron de manera tal que no se pueden comparar con los del presente estudio debido a las limitaciones mencionadas anteriormente. Sin embargo, los autores concluyeron que después de un curso de 8 semanas de CEE, los docentes mostraron niveles más bajos de afecto negativo y niveles más altos de afecto positivo (Kemeny et al., 2011).

En el estudio de Jennings et al. (2013), se implementó el programa Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) creado específicamente para docentes y se concluyó que el programa redujo la reacción emocional y fomentó el afecto positivo y el bienestar general.

- AP: M 3,44 (0,65); M 3,51 (0,71)
- AN: M 2,05 (0,60); M 1,94 (0,52)

- Los resultados del estudio de Jennings et al. (2013) indicaron un 2,03 % de mejora en el AP (en comparación con una mejora del 6,84 % en este estudio) y una mejora del 5,37 % en el AN (en comparación con una mejora del 15,22 % en este estudio).

El estudio de Taylor et al. (2015) no se puede comparar con este estudio por las limitaciones que este último presenta. Sin embargo, los autores describen los resultados con comentarios acerca de que los docentes en el grupo de tratamiento (que recibió una intervención de método mixto) usaron una cantidad significativamente menor de adjetivos relacionados con el afecto negativo y más palabras del afecto positivo después del programa en comparación con los que se usaron en los docentes del grupo de control.

Capítulo 5

Conclusiones, limitaciones y consideraciones

Conclusiones

Los estudios de investigación presentados en esta tesis indican que cuando las personas no cuentan con estrategias para una regulación eficiente de las emociones, la estrategia que usan con mayor frecuencia es la supresión, tanto para regular sus propias emociones como las de los alumnos (Taxer & Gross, 2018). Además, como la supresión está asociada a una experiencia con un afecto positivo (AP) menor y un afecto negativo (AN) mayor (Gross & John, 2003), el resultado es una espiral descendiente que comienza con un aumento del AN y sigue con interacciones negativas entre el docente y el alumno y un grado alto de estrés, que generan síndrome de desgaste profesional (Emerson et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009).

El programa Cultivando Equilibrio Emocional (CEE) hace hincapié específicamente en los procesos cognitivos que generan el afecto negativo y las consecuentes emociones destructivas que se suscitan con altos niveles de AN. El programa también se centra en aumentar el afecto positivo y los estados anímicos positivos que se desprenden de él, como la compasión y otras respuestas prosociales (Kemeny et al., 2011). Cuando la persona experimenta una reducción del AN y un aumento del AP debido a la capacitación de CEE, es más probable que elijan la reevaluación como una estrategia de regulación emocional eficiente (Gross & John, 2003). Además, la asociación de un nivel alto de afecto positivo con una personalidad proactiva podría ser en sí misma un factor que contribuya a la creatividad del docente en el aula (Li et al., 2017). Adicionalmente, niveles bajos de afecto negativo reflejan un estado de serenidad y de calma

(Watson et al., 1988) que podría conducir a los docentes a respuestas constructivas al tratar con alumnos y autoridades institucionales que representan un desafío.

El contenido del programa CEE les brinda a los docentes herramientas para estar conscientes de sus procesos emocionales incluso en situaciones difíciles y estresantes, que por lo general se producen en países subdesarrollados. Al notar las sensaciones físicas que se disparan debido a las emociones y, al mismo tiempo, al ser conscientes de las ideas y conceptos que acompañan a las emociones, los docentes pueden elegir no reaccionar o no dejarse llevar por la fuerza generada por la emoción. En cambio, pueden elegir hacer una pausa, por ejemplo, respirar profundo un par de veces antes de responder (de manera más consciente y constructiva).

Hasta donde llega el conocimiento de esta investigadora, es la primera vez que el programa de método mixto de CEE se prueba en la Argentina. Los resultados reportados en este estudio sugieren que la versión abreviada del programa CEE tuvo efectos positivos en el bienestar general de las docentes, como se observa a partir del cambio incremental en el afecto positivo y la reducción del afecto negativo después de que finalizara la intervención. Según los resultados del estudio, la implementación de una intervención de este tipo podría ser beneficiosa para los docentes en general y para la reducción de los niveles de deserción, que beneficiaría también los presupuestos de las instituciones. Además, el bienestar de los docentes podría ayudar a crear entornos más saludables en el aula y a mejorar el desempeño de los alumnos (Jennings & Greenberg, 2009).

Es más, una intervención de método mixto como lo es CEE podría contribuir a la capacitación continua de los docentes y al crecimiento personal al desarrollar estados anímicos positivos y respuestas prosociales, como la compasión (Kemeny et al., 2011). El bienestar de los docentes podría ser un factor importante al momento de fomentar a que los más experimentados

permanezcan en sus puestos, lo cual beneficiaría al sistema educativo en general. También podría afectar positivamente a los alumnos, otros docentes y autoridades escolares. Todos podrían beneficiarse de la influencia positiva de un docente que se convierte en ejemplo de regulación emocional, compasión y equilibrio mental.

Limitaciones

El presente estudio tiene varias limitaciones. El tamaño de la muestra fue pequeño y los resultados se aplican solo a un pequeño grupo de docentes voluntarios que participaron en el programa CEE. Si estos resultados pueden extrapolarse a otro grupo es una pregunta que requeriría más investigación. Otra limitación es que el estudio no contó con un grupo de control activo para comparar los resultados con el grupo de la intervención. Sin un grupo de control, no es posible determinar si el aumento del afecto positivo y la reducción del afecto negativo observados fueron fruto de las herramientas que aprendieron los docentes en la intervención de CEE o de la atención especial que recibieron. También las pruebas estadísticas que se podrían haber usado para determinar la relevancia de los resultados requieren de una muestra mayor de participantes y de un grupo de control.

Además, el estudio contó con una encuesta de informe subjetivo para determinar los efectos del programa, y estos informes no son precisos por varios motivos. Al responder las preguntas, los participantes pueden exagerar o subestimar fácilmente su experiencia afectiva según factores como las normas y las expectativas culturales e institucionales. Además, estos informes subjetivos dependen de la capacidad de la persona de metacognición e introspección que, en el caso de la intervención de CEE, es una de las capacidades mentales que los docentes desarrollan mediante prácticas de meditación específicas en el programa. Por lo tanto, las participantes de este estudio pueden haber experimentado un aumento en la capacidad de

introspección al final de la intervención y, así, pueden haber brindado respuestas más precisas después de la intervención.

Otra limitación es que los datos se recopilaron solo antes y después de la intervención, sin entrevista de seguimiento después de algunos meses. Entonces, no es posible saber si las herramientas y las estrategias que aprendieron las docentes durante la intervención se siguen usando y si siguen siendo efectivas unos meses después de la finalización del programa.

Consideraciones para futuras investigaciones

Los estudios de investigación que se realicen en el futuro deberían usar muestras más grandes y aplicar otras mediciones de informes que los participantes deban completar para examinar el síndrome de desgaste profesional, *mindfulness*, autocompasión, regulación de emociones, conciencia interoceptiva y atención. Además, deberían existir mediciones de informes que no deban completar los propios participantes y sean más rigurosos para apuntalar la validez de los resultados. Otra consideración para estudios futuros podría ser entrevistas individuales a los docentes que tengan en cuenta sus percepciones de su labor como educadores tanto antes como después de la intervención. Las entrevistas podrían brindarles a los investigadores una visión más holística de las situaciones de los docentes y proporcionar información, por un lado, acerca de si los docentes pudieron aplicar lo que aprendieron durante la intervención o no. Por otro lado, podrían ayudar a los investigadores a comprender las necesidades de los docentes para mejorar su bienestar, mentalidades positivas y conductas prosociales.

Además, como no es claro si los resultados del presente estudio se dieron a partir de las técnicas y las estrategias aprendidas con la intervención de CEE o si los efectos positivos fueron resultado de la atención que recibieron los docentes, investigaciones futuras podrían incluir un

grupo de control activo. El grupo de control podría recibir apoyo y atención especiales, como grupos y reuniones de apoyo, pero sin la psicoeducación en relación con las emociones, la capacitación en meditación y su práctica, para determinar los efectos del programa CEE.

Las investigaciones futuras también podrían analizar los efectos continuos del programa CEE en la capacidad de los docentes de manejar a alumnos y entornos educativos que representan un desafío, ya que podría ser beneficioso para examinar lo que pasa en el aula después de que los docentes vuelven a sus actividades normales. Estos datos pueden ayudar a los investigadores a comprender las mejores maneras de ayudar a los docentes a implementar lo que aprendieron durante el curso CEE. Es más, se podrían realizar estudios longitudinales para investigar si los docentes que forman parte del programa CEE permanecen en la profesión después de algunos años de su conclusión. En el caso de que se quedaran, los investigadores podrían comparar los niveles de bienestar general y otras mediciones como el desgaste profesional y la autocompasión.

Referencias

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y>
- Alessio Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R. & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (6450), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- Asanga. (2001). *Abhidharmasamuccaya: The compendium of the higher teaching (W. Rahula & S. Boin-Webb, Trans.)*. Asian Humanities Press. (Original work published ca. 4th century C.E.)
- Asociación Argentina de Psiquiatras. (2020, May). *Resultados preliminares: Encuesta COVID-19*. <http://www.aap.org.ar/content.php?id=263>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Briere, J. N., & Scott, C. (2015). *Principles of trauma therapy: a guide to symptoms, evaluation, and treatment*. SAGE Publications, Inc.

- Briton, W. B. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology*, 28, 159–165.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.011>
- Buddhaghosa. (1979). *The path of purification (B. N. Anamoli, Trans.)*. Buddhist Publication Society. (Original work published ca. 5th century C.E.)
- Burrows, L. (2017). I feel proud we are moving forward: Safeguarding mindfulness for teacher and student wellbeing. *The Journal of Adult Protection*, 19(1), 33-46.
<https://doi.org/10.1108/JAP-08-2016-0015>
- Cardini, A. & D'Alessandre, V. (2019). Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina. *CIPPEC*, (8), 1-40. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Educacion_WEB.pdf
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontier Education*, 5(90), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chatterjee Singh, N., Duraiappah, A. K. (Eds.). (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP.
<https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning>
- Cultivating Emotional Balance. (2020, October) Events and courses. <http://cultivating-emotional-balance.org/upcoming-events/>

- Dalai Lama, T. G., & Ekman, P. (2008). *Emotional awareness: Overcoming the obstacles to psychological balance and compassion: A conversation between the Dalai Lama and Paul Ekman*. Times Books/Henry Holt.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W., Vago, D., & Mind and Life Education Research Network (MLERN). (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. U.S. Department of Education. <https://www.schoolsafety.gov/resource/early-warning-timely-response-guide-safe-schools>
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. St. Martin's Griffin.

- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M., & Wallace, B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 59–63. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005>
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, (2017). Teaching mindfulness to teachers a systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, *8*(988), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, *8*(2227), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & 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. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, *6*(2), 208-216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(3), 1-11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama*. Bantam Dell, Random House, Inc.
- Green-Gilbert, A. (1992). *Creative dance for all ages*. National Dance Association. https://openlibrary.org/publishers/National_Dance_Association

Green-Gilbert, A. (2006). *Brain-compatible dance education*. National Dance Association.

https://openlibrary.org/publishers/National_Dance_Association

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5),

551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Journal of*

Psychophysiology, 39(3),281-91. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological*

Inquiry, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes:

Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J.

Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3–24). The Guilford Press.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with

students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013).

Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in

Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology*

Quarterly, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Kemeny, M., Foltz, C., Cavanagh, J., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E., Gillath, O., Shaver, P., Wallace, A. B., & Ekman, P. (2011). Contemplative/Emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/12.338-50.10.1037/a0026118>.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schultz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(3), 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Li, M., Liu, Y., Liu, L., & Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers. *Current Psychology*, 36(6), 697–706. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9457-8>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/103027.aspx>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1023/A:1005174102794>
- Metlife. (2004). The Metlife survey of the American teacher: Transitions and the role of supportive relationships. Metropolitan Life Insurance, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488837.pdf>
- Paul Ekman Group. (2016, June). *Cultivating Emotional Balance*. <https://www.paulekman.com/projects/cultivating-emotional-balance/>
- Puente-Martínez, A., Páez, D., Ubillos-Landa, S., & Da Costa-Dutra, S. (2018). Examining the structure of negative affect regulation and its association with hedonic and psychological wellbeing. *Frontier Psychology*, 9(1592), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01592>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of German school teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565-581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.”

Teaching and Teacher Education, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser,

R. W. (2015). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(6), 115-129.

<https://doi.org/10.1007/s12671-016-0620-y>

Turner, J.C., Meyer, D.K., & Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: Empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 4-5, 375-393.

<https://doi.org/10.1016/J.IJER.2004.06.005>

Van Gordon, W., Shonin, E., & Garcia-Campayo, J. (2017). Are there adverse effects associated with mindfulness? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(10), 977–979

<https://doi.org/10.1177/0004867417716309>

Wallace, B. A. (2005). *Genuine happiness: Meditation as the path to fulfillment*. John Wiley & Sons, Inc.

Wallace, B. A. & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and wellbeing: Building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690 –701.

<https://doi.org/10.1037/0003 066X.61.7.690>.

Watson, D., Clark, L. A., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

- Wimmer, L., Stockhausen, L.V., & Bellingrath, S. (2019). Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings. *Brain and Behavior, 9*, 1-13. <https://doi.org/10.1002/brb3.1390>
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness, 5*(6), 626-638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>