

# **Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado.**

Lawrence BODY  
Natalia RAMOS  
Olivia RECONDO  
Manuel PELEGRINA

Datos de contacto:

Lawrence Body.  
Universidad de Málaga.  
Centro de Idiomas.  
Boulevard Louis Pasteur, 35.  
Campus Teatinos.  
E-29.071 - Málaga.  
Teléfono: (+34) 951 952 640.  
Correo electrónico:  
body@fguma.es.

Natalia Sylvia Ramos Díaz.  
Universidad de Málaga.  
Facultad de Psicología,  
Despacho: 2.09E.  
Campus de Teatinos, s/n.  
E-29.071 - Málaga.  
Teléfono +34 952 131 092.  
Correo electrónico:  
nsramos@uma.es.

Olivia Recondo Pérez.  
Universidad de Málaga.  
Facultad de Psicología.  
Campus de Teatinos, s/n.  
E-29.071 - Málaga.  
Teléfono: (+34) 952 131 116  
ext. 37062.  
Correo electrónico:  
orecondo@uma.es.

Manuel Pelegrina del Río.  
Universidad de Málaga.  
Facultad de Psicología.  
Campus de Teatinos, s/n.  
E-29.071 - Málaga.  
Teléfono: +34 952 131 539.  
Correo electrónico:  
pelegrina@uma.es.

Recibido: 20/07/2016  
Aceptado: 28/10/2016

## **RESUMEN**

En este artículo se presenta un estudio sobre el impacto del programa de formación PINEP en el que se integra la práctica de *mindfulness* con el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo experimental de 90 docentes, comparándolo con un grupo de control de similares características. Al respecto, se ha demostrado que la práctica de la atención plena ha producido mejoras significativas en los niveles de Inteligencia Emocional percibida del grupo experimental. La citada investigación se llevó a cabo durante un periodo de nueve semanas en dos centros de formación del profesorado en Málaga.

**PALABRAS CLAVE:** Mindfulness, Inteligencia Emocional, Profesorado.

## ***The Development of Emotional Intelligence through the Mindfulness Training Program (PINEP) for teachers***

### **ABSTRACT**

This is a study of the impact of the PINEP program, developed at the University of Malaga (Spain), which integrates the practice of mindfulness with training in emotional intelligence, on an experimental group of 90 school teachers contrasted with a control group of similar size and characteristics. The study has shown that the practice of mindfulness has significantly improved perceived emotional intelligence in the experimental group. The study was carried out over a period of nine weeks in two teacher training centers in Malaga.

**KEYWORDS:** Mindfulness, Emotional intelligence, School Teachers.

### **Introducción**

En la práctica de *mindfulness*, la atención, la concentración, vivir en el presente y el conocimiento de lo que ocurre en el mundo que nos rodea son los elementos clave. La meditación, la respiración y la aceptación sin enjuiciar los pensamientos y sentimientos forman las piedras angulares de esta práctica. Simón (2007: 8) lo define así: «Mindfulness es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento».

Por otro lado, la Inteligencia Emocional influye en las relaciones con los demás y facilita la adaptación a situaciones emocionales cotidianas. Resumiendo la definición de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

En palabras del Dalai Lama y Cutler (1998: 3), «El verdadero propósito de nuestra vida es la búsqueda de la felicidad y la felicidad se puede lograr mediante el entrenamiento de la mente». Matthieu Ricard, un monje tibetano apodado por la prensa *El hombre más feliz del mundo*, fue sometido a un experimento por un equipo de neurocientíficos que, usando imágenes por resonancia magnética (IRM), corroboraron esas palabras, pero respaldándolas por la evidencia científica (Davidson y Kabat-Zinn, 2003). Aunque los cambios más notables son observables en los meditadores a largo plazo como Ricard, intervenciones cortas basadas en la atención plena tienen repercusiones claras y visibles en la función cerebral y el rendimiento (Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Oliver, Vago y Ott, 2011).

Weare (2014) resume los beneficios de la atención plena para el profesorado, basando sus conclusiones en 13 estudios publicados en revistas académicas que

han demostrado reducciones del estrés, mejora de la salud mental, mayor bienestar, aumento de la bondad y la compasión, una mejor salud física, un aumento del rendimiento cognitivo y un mayor rendimiento laboral. Como resultado hay una gran cantidad de investigaciones y proyectos de desarrollo en el campo de la educación, y la validez científica de estas iniciativas, aunque aún está en sus primeras etapas, ya está mostrando resultados positivos. En el Reino Unido el Gobierno encargó un informe para investigar los beneficios del *mindfulness* en la salud, la educación, el trabajo y el sistema judicial. El informe *Mindful Nation*, publicado en 2014, pone de relieve estas recomendaciones. En relación con la educación, la investigación se ha centrado en tres áreas: la primera es el logro académico y la mejora de los resultados, la segunda la salud mental de los niños y la tercera el desarrollo de la resistencia y las cualidades personales relacionadas con el aprendizaje social y emocional, el bienestar y el desarrollo personal.

El *Mindfulness in Schools Project* (MISP) es un proyecto clave para la implantación de *mindfulness* en el ámbito educativo, y hasta ahora unos 4.000 profesores han completado los programas que el MISP ofrece. El éxito de la implantación del *mindfulness* en las escuelas según el MISP depende en gran medida de la calidad y experiencia del formador, es decir, del propio profesor, y para asegurar una implantación efectiva se ha creado el “*Myriad Project*”, un proyecto que se llevará a cabo durante 7 años involucrando a 76 escuelas con alumnos de edades comprendidas entre 11 y 14 años, y con un presupuesto de 6,4 millones de libras.

En España algunos de los programas de referencia son: TREVA (López-González *et al.*, 2016), Aulas Felices (Arguis, 2014) y Meditación Fluir (Franco *et al.*, 2011), que están teniendo un impacto notable y resultados positivos.

Delgado *et al.* (2010) comprobaron que, después de un entrenamiento en *mindfulness* como herramienta de autorregulación emocional y prevención del estrés y utilizando indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos, el *mindfulness* era eficaz como herramienta de autorregulación emocional y prevención del estrés, propiciando una mejora en la calidad de vida. Franco *et al.* (2010), en otro estudio con el profesorado, encontraron que los niveles de angustia psicológica se vieron reducidos significativamente, y Mañas, Franco y Martínez (2011) observaron que, después de un programa de entrenamiento de *mindfulness*, los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad mostraban una reducción significativa. Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) mostraron una reducción en el malestar docente entre un grupo de 68 docentes de Educación Secundaria.

Kemeny *et al.* (2012) encontraron que 82 maestros, la mitad de los cuales habían realizado un programa de ocho semanas de formación, exhibían menos

emociones negativas, presentaban reducción de los sentimientos de depresión y aumento en los estados de ánimo positivos. Después de un entrenamiento en *mindfulness*, Franco, Almutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada (2016) lograron disminuir los niveles de agresividad e impulsividad entre adolescentes en el aula, y Justo, Mañas y Soriano (2014) observaban niveles más altos de creatividad gráfica entre alumnos de Bachillerato. Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez y Mañas (2014) notaban la existencia de mejoras significativas en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar, así como en los estados de relación básica, conciencia plena y energía positiva, y una reducción del estrés percibido.

Los modelos basados en *mindfulness* hacen hincapié en la importancia de experimentar emociones, permitiendo que todas las experiencias emocionales se produzcan, incluso las que son negativas y dolorosas (Alonso, 2012). La regulación emocional es inherente a la práctica de la atención plena (Roemer y Orsillo, 2003). La práctica del *mindfulness* ayuda a las personas a desvincularse progresivamente de sus pensamientos y procesos emocionales, convirtiéndose en un mecanismo útil y eficaz en la regulación emocional (Martín-Asuero, 2005; Martín-Asuero y García Banda, 2007).

Desde el enfoque de la atención plena, las emociones que nos perturban se describen como aquellas que obstaculizan la capacidad de ser consciente en el aquí y ahora. Simón (2013) destaca que las emociones difíciles conducen al sufrimiento, lo que desemboca en comportamientos inadecuados y problemas en las relaciones personales. En este sentido, la respuesta habitual de las personas a las emociones perturbadoras es la de suprimir o evitar tal emoción o implicarse excesivamente en las mismas. Sin embargo, cuando estas emociones son abordadas con una actitud *mindfulness*, el individuo puede darse cuenta de que hay una tendencia a reaccionar automáticamente a cada emoción. De esta forma, podríamos cambiar la respuesta a la tendencia sin participar personalmente en cada emoción que sintamos (Vallejo, 2008; Ramos, Enríquez y Recondo, 2012; Ramos, Hernández y Blanca, 2009). La práctica de la meditación en las emociones implica un cambio en la forma en que nos relacionamos con la experiencia emocional interna en lugar de la modificación de esa experiencia. Por lo tanto, la atención plena nos va a conectar con nuestras emociones de una manera compasiva y no reactiva. La práctica de la meditación genera la autorregulación emocional (Márquez y Mestre, 2012).

Las personas con desajuste emocional tienen un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, una baja claridad emocional y la creencia de que no pueden cambiar sus estados emocionales (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Así pues, la pregunta que se plantea es cómo el *mindfulness* afecta a un mayor desarrollo de las habilidades emocionales.

Ramos, Hernández y Blanca (2009) investigan la eficacia de un programa combinado (*mindfulness* e inteligencia emocional). Tras el entrenamiento, los participantes mostraron una menor tendencia a culparse a sí mismos y a otros frente a las dificultades, así como una planificación para afrontar los problemas cotidianos, y una mayor capacidad de apreciar lo positivo.

Enríquez, Ramos y Esparza (en prensa), en una muestra de 72 estudiantes universitarios en México, validaron el programa PINEP (que integra *mindfulness* e inteligencia emocional) que se llevó a cabo durante un período de ocho semanas, obteniendo diferencias significativas en las variables del grupo experimental con respecto a la regulación emocional. Los participantes tuvieron puntuaciones más altas en la planificación de soluciones a sus problemas cotidianos, incrementando su capacidad para reparar sus propios estados emocionales. Además, se detectó una disminución en los niveles de agotamiento.

Ramos, Jiménez y Lopes (2014) analizaron el efecto de *mindfulness* en un doble sentido, como estado y como rasgo, diferenciando el estado *mindfulness* inducido experimentalmente de forma transitoria de *mindfulness* como rasgo personal que caracteriza a la forma natural en que el individuo se relaciona con su entorno. *Mindfulness* rasgo se asoció con menos pensamientos intrusivos 24 horas después de la inducción del estrés, pero sin cambios en el afecto inmediatamente después del estresor agudo. La inducción experimental de un estado *mindfulness* mostró un patrón opuesto: se asoció con un mejor afecto inmediatamente después del estresor, pero sin afectar pensamientos intrusivos 24 horas después. Estos resultados ponen de relieve la importancia de diseñar intervenciones basadas en *mindfulness* que impliquen no solo la práctica intensiva, sino también una formación específica que ayude a las personas a utilizar *mindfulness* para hacer frente a estresores agudos.

Páez Gómez, Ramos-Díaz y Hernández-Osorio (2016) explicaban que con un programa de entrenamiento basado en la combinación de ejercicios de atención plena e inteligencia emocional de solo ocho semanas se pueden provocar cambios significativos en varios parámetros inmunológicos en pacientes sanos.

## **Método**

El reto y objetivo de este estudio ha sido comprobar si a través del programa PINEP podemos trasladar esta actitud *mindfulness* al ámbito educativo, y concretamente a los profesores, con la intención de aumentar la inteligencia emocional percibida. La variable dependiente es la Inteligencia Emocional y la variable independiente es el *mindfulness* como herramienta de gestión emocional.

PINEP (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012) es un programa abierto y flexible que puede ampliarse y reducirse con el fin de adaptarse a las características del grupo y a la formación que este necesite, e incluye el entrenamiento de la mente de dos maneras. Por un lado, incorpora la dinámica de otros programas básicos de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990; 2003). Al mismo tiempo, hace uso de *mindfulness* como la herramienta que permite a los participantes entrar en contacto con su propia experiencia emocional (tanto positiva como negativa), lo que posibilita el abordaje compasivo y la toma de cierta perspectiva (desidentificación) sobre la situación emocional a la que cada participante está siendo expuesto. Esto permite ganar cierta autonomía en la toma de decisiones, más allá de los condicionamientos y automatismos aprendidos.

Para el desarrollo de este programa se seleccionan diferentes situaciones emocionales, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. Estos ejercicios requieren habilidades emocionales de menor a mayor complejidad (percepción, expresión, comprensión, facilitación y regulación emocional), basadas en la definición de la Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer (1997).

### **Estudio empírico**

El estudio consiste en la aplicación del programa PINEP adaptado y ampliado a la formación del profesorado, a través de tres cursos ofrecidos en colaboración con dos Centros de Entrenamiento de Profesores de la Junta de Andalucía en la provincia de Málaga desde octubre a diciembre 2014.

El programa consiste en la presentación de una serie de ejercicios de naturaleza experiencial, con la incorporación de la Atención Plena, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional del docente.

### **Objetivos específicos**

Verificar el efecto del programa PINEP sobre la inteligencia emocional percibida. La medición buscaba averiguar si había una mejora en cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal, evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal, uso de las emociones o asimilación emocional y, por último, regulación de las emociones. Por eso defendemos la hipótesis de que el programa PINEP mejora la inteligencia emocional percibida.

### **Muestra**

Se contaba con una muestra inicial de 90 profesores (grupo experimental) que realizarán el curso de formación de PINEP y 90 profesores (grupo control) que no

recibirán ninguna instrucción al respecto. Un total de 180 profesores (16% de infantil, 28% primaria, 18% secundaria, 19% bachillerato, 7% pedagogía terapéutica, 6% formación profesional, 5% orientación educativa y 1% enseñanzas especiales; 80% mujeres y 20% hombres), con una edad media de entre 41-50 años (rango 25-60), de los que un 70% contaba con más de 10 años de experiencia como docentes.

Cada profesor del grupo experimental tuvo que elegir a otro docente del mismo curso, ciclo y centro educativo para que colaborara en este estudio como docente del grupo control. Solo en el caso de que no hubiese habido otra línea formativa del mismo curso en el centro escolar, el docente del grupo control pudo ser elegido de otro curso del mismo nivel y/o, en su caso, del mismo curso pero de otro centro educativo de la misma zona.

### **Procedimiento**

Este estudio sigue un diseño *pretest-postest* con grupo control. Los cuestionarios se administran antes y después del programa de entrenamiento. Todos los participantes autorizarán un consentimiento informado antes de su participación en el estudio.

El curso de formación del programa PINEP con el profesorado consistía en 9 sesiones presenciales de tres horas de duración (dos horas y media de formación y 20 minutos de descanso a mitad de la sesión).

Todas las sesiones tuvieron la siguiente estructura:

- Breve introducción teórica del tema propuesto para la sesión.
- Ejercicios de mindfulness.
- Ejercicios PINEP. Exposición a los sujetos a distintas situaciones emocionales frecuentes en el aula para afrontarlas desde la atención plena.
- Diario emocional. Registro emocional con respecto a la experiencia personal de la práctica.
- Tareas para casa. Registro semanal de la práctica de mindfulness.

- *Instrumentos*

- Para evaluar las variables consideradas en este estudio se administran los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario socio-demográfico y laboral de elaboración propia.

2. Cuestionario WLEIS (*Wong and Law's Emotional Intelligence Scale*) de Law y Wong (2002). En este caso se utilizó la versión castellana de Fernández-

Berrocal, Pérez, Repetto y Extremera (2004). Se trata de una escala de medida de auto-informe compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de siete puntos que evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. De acuerdo con su estructura factorial, se estudian cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (cuatro ítems), evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (cuatro ítems), uso de las emociones o asimilación (cuatro ítems) y regulación de las emociones (cuatro ítems). La consistencia interna informada de cada una es, respectivamente: 0,87; 0,90; 0,84 y 0,83 (Wong *et al.*, 2002).

## Resultados

Para saber si hay diferencias entre el pre y post-test en el grupo experimental, hemos llevado a cabo el T-Test para muestras relacionadas (con SPSS.22) y podemos ver a continuación en la tabla que la información clave es el nivel de significación bilateral o nivel crítico ( $p$ ) que muestra la probabilidad de que no haya diferencias (o se acepta la hipótesis nula). Así, todos los valores son  $<0,05$ , luego rechazamos la hipótesis nula (igualdad de medias), con lo que aceptamos la alternativa (Murillo Torrecilla y Martínez-Garrido, 2012).

TABLA: *t-Test: Cuestionario WLEIS*

Variable	<i>t-Test Grupo Control</i>				<i>t-Test Grupo Experimental</i>			
	M	DE	t	p	M	DE	t	p
Percepción intrapersonal	,058	,498	,973	,334	,364	,635	4,723	,000
Percepción interpersonal	,080	,370	1,789	,078	,202	,533	3,092	,003
Asimilación emocional	,011	,495	,182	,856	,286	,582	4,085	,000
Regulación emocional	,081	,569	1,173	,245	,547	,659	6,896	,000
Inteligencia Emocional total	,055	,315	1,432	,157	,349	,437	6,502	,000

De la tabla podemos resumir:

- Percepción Intrapersonal:  $t(67) = 4,7$ ;  $p < 0,001$
- Percepción Interpersonal:  $t(66) = 3,1$ ;  $p = 0,003$
- Asimilación Emocional:  $t(66) = 4,1$ ;  $p < 0,001$
- Regulación Emocional:  $t(68) = 6,9$ ;  $p < 0,001$
- Inteligencia Emocional total:  $t(65) = 6,5$ ;  $p < 0,001$



Había una mortalidad experimental de 26,2%, es decir, una media de 24 de los 90 profesores que componían el grupo experimental no terminaban la formación o sus cuestionarios no eran válidos.

## **Discusión de los resultados**

Al analizar estos resultados del test WLEIS se puede concluir que hay diferencias significativas en la inteligencia emocional percibida entre el pre y post-test experimental. En otras palabras, podemos postular que esta diferencia se debe a la formación recibida.

Al hacer el cálculo del tamaño del efecto (Cohen) de las diferentes variables se obtuvieron valores de entre 0,21 y 0,41. Un tamaño del efecto entre 0,2 y 0,3 se considera pequeño, mientras un valor de 0,5 se considera mediano.

Para saber si hubo diferencias entre el pre y post test en el grupo control, también hemos llevado a cabo el t-Test para muestras relacionadas y hemos podido comprobar que todos los valores son  $>0,05$ . Es decir, no hay diferencias en la inteligencia emocional percibida entre el pre y post-test control. En otras palabras, el grupo control no ha mostrado niveles significativos entre el pre y post-test en el t-Test. Esto es lo que esperábamos, ya que el grupo control no había sido objeto de formación.

Los resultados del estudio muestran que el programa PINEP tiene un efecto positivo sobre la inteligencia emocional percibida. La diferencia estadística entre el pre y post-test del grupo experimental es muy significativa, y el margen de error y la desviación, pequeña. Por tanto, podemos suponer que la formación ha mejorado la inteligencia emocional percibida. Esto está respaldado por el hecho de que los valores del grupo de control no han experimentado ningún cambio significativo entre el pre y post-test.

## **Conclusiones**

Tras revisar los resultados podemos concluir que el entrenamiento en PINEP tiene un impacto en la forma en la que los profesores se relacionan con sus emociones. En concreto, el efecto de la atención plena podría reflejarse en los siguientes aspectos:

*Mindfulness* se traduce en una forma de abrirse más ampliamente a la experiencia emocional y aumentar tanto la percepción emocional intrapersonal como interpersonal. Al mismo tiempo conduce a una mejor regulación y asimilación emocional.

Más específicamente, un incremento en la percepción intrapersonal se interpreta como una mejora en la habilidad del grupo experimental para reconocer conscientemente sus emociones, identificar lo que sienten y ser capaces de ponerle una etiqueta verbal. De la misma manera, un aumento en la percepción interpersonal facilita la capacidad de percibir los estados emocionales de otras personas, así como el comprender cómo estas emociones les afectan a nivel personal, las consecuencias y reacciones que les provocan.

El aumento en la capacidad de asimilación emocional se interpreta como mejor habilidad para hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos; por ejemplo para fijar metas, motivarse o tomar decisiones. Finalmente, los cambios positivos en la regulación emocional representan la habilidad de dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.

### ***Futuras líneas de investigación:***

Estos resultados permiten concluir que la inteligencia emocional percibida aumenta tras la aplicación del programa PINEP, y ahora cabe preguntar qué efecto tendrá este aumento en las vidas de los participantes.

Investigaciones previas han puesto de manifiesto que la inteligencia emocional está relacionada con una mejora en la forma de afrontar el estrés y al agotamiento, así como en una mayor frecuencia de las emociones positivas. Las emociones positivas implican que el profesor hará frente a situaciones difíciles en el aula de manera exitosa, y esta mejora en el ambiente de la clase y la sensación de seguridad contribuirán a la felicidad y al bienestar del estudiante. También hay una menor tendencia a culparse a sí mismos y a otros frente a las dificultades, y una mayor planificación para afrontar los problemas cotidianos y apreciar lo positivo. Estas emociones positivas también aumentarán los resultados de aprendizaje (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Regina y Salovey, 2010; Emmer, 1994; Birch y Ladd, 1996; Seligman, 2005; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Sutton y Whealey, 2003).

Por tanto, quedaría por determinar cómo el programa PINEP puede afectar a todas estas variables que normalmente están asociadas al desarrollo de la inteligencia emocional, y comprobar si los maestros que tienen una mayor inteligencia emocional estarán más capacitados para enseñar la inteligencia emocional a sus estudiantes.

En resumen, PINEP ha mostrado su eficacia para el desarrollo de la inteligencia emocional percibida en profesores, y resulta prometedor analizar los efectos concretos de dicho programa en el desarrollo personal y profesional de los participantes.

## **Referencias bibliográficas:**

- Alonso, M.M. (2012). Mindfulness en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. En M.T. Miró y V. Simón (eds.), *Mindfulness en la práctica clínica*. Bilbao 5, 81-140.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*. Bogotá Columbia, 4(2), 15-25.
- Arguis, R. (2014). Mindfulness y Educación: aprendiendo vivir con atención plena. *Mindfulness y Ciencia*. Madrid: Alianza, 129-149.
- Birch, S.H. y Ladd, G.H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvenon y K. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 199-225.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Regina M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools* 47:406-417. doi 10.1002/pits.20478.
- Dalai Lama y Cutler, H.C. (1998). *The art of happiness. A handbook for living*. London: Hodder and Stoughton.
- Davidson R.J. y Kabat-Zinn, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, 564-570.
- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioural Psychology/Psicología Conductual*, Vol. 18, N 3, 511-532.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Enríquez, H. (2011). *Inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Málaga.
- Enríquez, H., Ramos, N. y Esparza, O. (en prensa). The PINEP program: Its impact on changing student emotional regulation.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., Pérez, J.C., Repetto, E. y Extremera, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida. En *Proceedings of VII European Conference on Psychological Assessment*. Málaga: European Association of Psychological Assessment, 61.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010). Reducing teachers psychological distress through mindfulness training. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666.

- Franco, C., Mañas, I. y Soriano, E. (2014). Improving the graphic creativity levels of Latin American high school students currently living in Spain by means of a mindfulness program. *Elsevier Ltd*. Recuperado de doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.303.
- Franco, C., Amutio, A., Lopez-Gonzalez, L., Oriol, X. y Martinez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7:1385, doi:10.3389/fpsyg.2016.01385.
- Hölzel, B., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Oliver, Z, Vago, D.R. y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanism of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based intervention in context: Past, present and future. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kemeny, M.E. et al. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behaviour and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350.
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cult. Educ.* 28, 130-156, doi: 10.1080/11356405.2015.1120448.
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2001). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.
- MAPPG (2014). *Mindful Nation UK*. London: The Mindfulness Initiative.
- Márquez, L. y Mestre, J. (2012) Mindfulness: sobre la gestión y evocación de emociones. *Asociación de Motivación y Emoción*. Recuperado de [https:// researchgate.net](https://researchgate.net)
- Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2005). Aplicación de la técnica MBSR para reducir el malestar psicológico en el entorno laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 21, 22-26.
- Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.
- Murillo Torrecilla, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM Ediciones.
- Páez-Gómez, M., Ramos-Díaz, N. y Hernández-Osorio, S.M. (sometido para su publicación). *Valoración de parámetros inmunitarios tras un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional*.
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. Barcelona: Kairos.

- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and emotion*, 21, 758-772.
- Ramos, N., Hernández S.M. y Blanca, M.J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 119-289.
- Ramos, N.S., Jiménez, O. y Lopes, P.N. (2014). Influence of mindfulness on coping with an acute stressor: A laboratory study. *Psicotherma*, 26(4), 505-510.
- Roemer, L. y Orsillo, S.M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy indeed of further study. *Clinical Psychology*, 10(2), 172-178.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). *Educational Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66/67, 5-30.
- Simón, V. (2013). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327.
- Vallejo, M.A. (2008). Mindfulness o atención plena: de la meditación y la relajación en la terapia. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide, 225-241.
- Weare, K. (2014). *Evidence for mindfulness: Impacts for wellbeing and performance of school staff*. University of Exeter. Recuperado de <https://mindfulnessinschools.org>.
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.