



# ***Mindfulness* para mejorar la sensibilidad de los profesores en educación inicial**

Adriana Julieth Olaya Torres

<https://orcid.org/0000-0002-1376-9383>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
aolayat@udd.cl

Claudia Alejandra Duque Romero

<https://orcid.org/0000-0002-8596-2406>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
alejandra.duque@unibague.edu.co

Leidy Tatiana Guzmán Torres

<https://orcid.org/0000-0003-3791-5442>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
Leidy.guzman@unibague.edu.co

Nelson Hernando Pedreros Soler

<https://orcid.org/0000-0003-0847-8298>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
nelson.pedreros@unibague.edu.co

Aida Astrid Obando Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-2507-5311>  
Universidad del Tolima, Colombia  
aaobandor@ut.edu.co

Claudia Patricia Duque Aristizábal

<https://orcid.org/0000-0001-1579-3325>  
Universidad del Tolima, Colombia  
cpduquea@ut.edu.co

Édgar Iván Muñoz Araoz

<https://orcid.org/0000-0002-7408-4513>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
edgar.munoz@unibague.edu.co

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez

<https://orcid.org/0000-0001-5581-1888>  
Universidad de Ibagué, Colombia  
leidy.camacho@unibague.edu.co

## **Resumen**

*El presente estudio busca implementar un programa de intervención basado en la atención plena (mindfulness) para mejorar la sensibilidad en docentes de educación inicial. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental de tipo pretest/postest, utilizando el Q-Sort de la sensibilidad docente. Participaron diez docentes de preescolar, de tres instituciones educativas oficiales y siete privadas, ubicadas en la ciudad de*

Recepción: 13/07/2022 | Envío a pares: 05/09/2022 | Aceptación por pares: 19/01/2023 | Aprobación: 10/03/2023

DOI: [10.5294/edu.2022.25.3.4](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.4)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Olaya, A. J., Duque, C. A., Guzmán, L. T., Pedreros-Soler, N. H., Obando, A. A., Duque, C. P., Muñoz, É. I., Camacho, L. B. (2022). *Mindfulness* para la mejor sensibilidad de profesoras de educación inicial. *Educación y Educadores*, 25(3), e2531. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.4>

*Ibagué (Colombia). Los resultados indican diferencias significativas en la sensibilidad de las docentes luego de su participación en el programa de intervención, lo que indica que su capacidad para identificar, interpretar y responder de forma oportuna a las necesidades de los niños mejoró notablemente. Sin embargo, las docentes de las instituciones oficiales presentaron niveles más bajos antes de la intervención, y aunque mejoraron con posterioridad a su participación, sus puntajes no fueron altos. Los hallazgos dan cuenta de la necesidad de generar alternativas de desarrollo profesional para docentes en educación inicial, con el propósito de obtener un desempeño integral y responsable en las labores de cuidado que favorezcan la calidad de los procesos en el aula.*

### **Palabras clave (Fuente: tesoro de la Unesco)**

*Calidad de la educación; desarrollo del niño; educación de la primera infancia; formación de profesores; Mindfulness.*

## **Mindfulness to Improve Female Preschool Teachers' Sensitivity**

### **Abstract**

*The present study seeks to implement a mindfulness-based intervention program to improve preschool teachers' sensitivity. A pretest/posttest-type quasi-experimental design was followed, using the Q-Sort assessment of teacher sensitivity. Ten preschool teachers from three public and seven private schools in Ibagué (Colombia) participated. The results show significant differences in the teachers' sensitivity after taking part in the intervention program, suggesting that their ability to identify, interpret, and respond promptly to the needs of children improved remarkably. However, the public school teachers had lower levels before the intervention, and although they improved after participation, their scores were not high. The findings reveal the need to provide professional development alternatives for preschool teachers to achieve comprehensive and responsible performance in care tasks that favor the quality of classroom processes.*

### **Keywords (Source: Unesco Thesaurus)**

*Educational quality; child development; early childhood education; teacher education; mindfulness.*

## ***Mindfulness* para melhorar a sensibilidade de professoras de educação infantil**

### **Resumo**

*Este estudo pretende implementar um programa de intervenção baseado na atenção plena (mindfulness) para melhorar a sensibilidade em docentes de educação infantil. Realizou-se um desenho quase experimental de tipo pré-teste/pós-teste, utilizando o Q-Sort da sensibilidade docente. Participaram dez docentes de pré-escolar, de três instituições educacionais oficiais e sete privadas, localizadas na cidade de Ibagué (Colômbia). Os resultados indicam diferenças significativas na sensibilidade das docentes após sua participação no programa de intervenção, o que indica que sua capacidade para identificar, interpretar e responder de forma oportuna as necessidades das crianças melhorou notavelmente. Contudo, as docentes das instituições oficiais apresentaram níveis mais baixos antes da intervenção e, embora tenham melhorado após sua participação, suas pontuações não foram altas. Os achados evidenciam a necessidade de gerar alternativas de desenvolvimento profissional para docentes em educação infantil, com o objetivo de obter um desempenho integral e responsável nos trabalhos de cuidado que favoreçam a qualidade dos processos na sala de aula.*

### **Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)**

*Qualidade da educação; desenvolvimento infantil; educação na primeira infância; formação de professores; mindfulness.*

La calidad de los cuidados que reciben los niños durante sus primeros años de vida puede ser un factor protector ante posibles situaciones de riesgo, aún más para aquellos que ya se encuentran en contextos vulnerables. Por ejemplo, en situación de pobreza, abandono, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, discriminación y exclusión que experimentan las personas por ser parte de comunidades minoritarias (Buyse *et al.*, 2009; Campbell y Ramey, 2007). Esta calidad está permeada por las interacciones afectivas que se establecen entre los niños y los cuidadores: padres, madres, abuelos, profesores, de manera que estos últimos ejercen como una base de seguridad a la que los niños acuden cuando se exponen a situaciones de estrés (Salinas, 2017). Sin embargo, para lograr esto se requiere que los cuidadores estén capacitados, especialmente si se trata de profesores en los niveles iniciales de educación. En ese sentido, la inversión en la formación docente constituye un esfuerzo sustancial que no solo contribuye al desarrollo infantil, sino, además, ofrece una mejor preparación escolar para los niños en este nivel educativo (Ansari y Pianta, 2018).

Las intervenciones y programas de formación dirigidos a profesores, en algunos casos, tienen como propósito fortalecer sus capacidades para establecer interacciones de calidad con sus estudiantes, que se caracterizan por la atención a las necesidades sociales, cognitivas y afectivas de los niños en el aula de educación inicial (Werner *et al.*, 2018). Algunos estudios reconocen que la práctica de la atención plena (*mindfulness*) dirigida a docentes promueve el desarrollo de competencias socioafectivas como la autoestima, el autocontrol y las habilidades de conciencia social (Brandão y Pardo, 2016; Dorman, 2015; Jennings, 2011; Mañas *et al.*, 2014; Weijer *et al.*, 2014); además favorece una mayor autocompasión y mejor organización en el aula (Flook *et al.*, 2013) y crea un ambiente positivo y ordenado, que les ayuda a los docentes a enfocar más claramente las ideas clave, desarrollar mejores materiales de aula e inducir un

mejor comportamiento en sus estudiantes (Mindfulness in the Schools Project, 2011). Todo ello puede influir en las relaciones con sus estudiantes, en el desarrollo de clima de aula cálido y en la sensibilidad docente (Jennings *et al.*, 2017); sin embargo, en un reciente metaanálisis, Klingbeil y Renshaw (2018) encontraron efectos pequeños de intervenciones basadas en *mindfulness* en el clima de aula.

En ese sentido, a pesar de que las investigaciones documentan los efectos positivos de la práctica de *mindfulness* en el bienestar docente, los resultados son inconsistentes con el desarrollo de la sensibilidad docente y resultan escasas las investigaciones orientadas a evaluar su impacto en la calidad de las interacciones en el aula. Por tanto, en el presente estudio se implementó un programa de intervención basado en *mindfulness* y orientado específicamente a mejorar la sensibilidad en un grupo de docentes de educación inicial.

### **Mindfulness como estrategia de intervención con docentes**

Las intervenciones basadas en atención plena o *mindfulness* inicialmente se plantearon como un enfoque de trabajo para la reducción del estrés (Kabat, 1982), con aplicaciones en el área clínica y, más recientemente, en contextos educativos. Kabat (2009) describe el *mindfulness* como un estado y rasgo estable que brinda atención de forma intencionada al momento presente, de manera que se observan detalladamente el cuerpo, los pensamientos y emociones propios de cada experiencia de la vida cotidiana, aceptándolos sin juicios (Kabat, 2003). En ese sentido, el *mindfulness* favorece la autorregulación de la atención, el apoyo emocional y la conciencia metacognitiva en relación con la experiencia (Jiménez *et al.*, 2010). Los programas de intervención en el contexto escolar han acogido estos mismos principios para el trabajo con los docentes. Al respecto, algunos estudios sugieren que un buen modelo de intervención se enfoca, en primer lugar, en la incorporación de la práctica de *mindfulness* por parte de los docen-

tes, para que luego ellos puedan promoverla en sus estudiantes con estrategias apropiadas para la etapa del desarrollo en la que se encuentran (Roeser *et al.*, 2012; Zenner *et al.*, 2014).

Entre las intervenciones precedentes encontradas fuera del contexto latinoamericano, se encuentra el programa Stress Management and Relaxation Techniques (Smart), en el que se abordan elementos como la conciencia y comprensión de las emociones a partir del entrenamiento de habilidades emocionales y atencionales (Jennings y Greenberg, 2009). El programa ha demostrado mejoras en la autocompasión y la empatía en los docentes, quienes expresan altos índices de satisfacción posterior a la intervención (Roeser *et al.*, 2013). El programa Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE), por su parte, busca mejorar la capacidad de respuesta de los docentes a situaciones de estrés, ayudándolos a explorar su comprensión de los dominios físicos, sociales, emocionales, ecológicos, vocacionales, mentales y espirituales, de manera que contribuya en el aprendizaje de estrategias atencionales que el docente traslada en las relaciones con sus estudiantes, lo que aporta al bienestar en el aula (Poulin *et al.*, 2008; Soloway *et al.*, 2011).

También se destaca el programa Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE), cuyo propósito es mejorar el bienestar general del docente y su eficacia para proporcionar apoyo emocional, conductual e instruccional a los estudiantes. Los docentes participantes en este programa reportan mejoras estadísticamente significativas en la autorregulación de sus emociones y la de los niños, la atención plena y la eficacia de la enseñanza, así como la reducción del estrés y síntomas asociados (Jennings, 2011; Jennings *et al.*, 2013; Modrego *et al.*, 2016).

En el contexto latinoamericano, se destacan dos estudios. Uno de ellos, realizado en Chile, buscó evaluar la implementación de un taller de autocuidado basado en *mindfulness* en profesionales de la educación (Andaur y Berger, 2018). Los autores

encontraron que los docentes que recibieron la intervención aumentaron los niveles de satisfacción vital y disminuyeron los niveles de estrés. El segundo estudio, realizado en Colombia, buscó fomentar la práctica del *mindfulness* en instituciones educativas, estimulando el aprendizaje socioemocional, y el bienestar del docente y los estudiantes de educación inicial y básica primaria, a través de la implementación del Programa Respira (Mañas *et al.*, 2014).

En general, aunque estos programas son diferentes, comparten una premisa fundamental: los docentes reflejan conductas y actitudes propias del *mindfulness* a través de sus interacciones con estudiantes en la clase, lo que propicia un ambiente educativo adecuado para el proceso formativo donde, además, convergen en el desarrollo de destrezas como la escucha atenta, la conciencia emocional, la empatía y la compasión en el aula. Por tanto, los docentes que participan de programas de atención plena son más conscientes de sí mismos y están más conectados con sus estudiantes, son sensibles a sus necesidades, mantienen el equilibrio emocional y promueven una comunidad de aprendizaje que alienta el desarrollo académico, emocional y social (Nhat, 2015; Mañas *et al.*, 2011; Mindfulness in Schools Project, 2011).

En este sentido, un docente con disposición adecuada hacia los demás y hacia sí mismo se caracteriza por utilizar un tono cálido, cuidadoso y respetuoso de las diferentes formas de pensar y actuar de la otra persona, lo que se traduce en escucha atenta y en un habla generadora de confianza, no violenta o enjuiciadora (Demarzo *et al.*, 2014). Así mismo, se ha encontrado que los docentes de educación inicial con niveles más altos de disposición mental experimentan relaciones de mayor calidad con los niños, quienes, a su vez, presentan menos comportamientos agresivos en el aula (Becker *et al.*, 2017; Schussler *et al.*, 2010).

Si bien los hallazgos reseñados exponen algunos beneficios de la práctica del *mindfulness* en las

interacciones de los docentes con sus estudiantes, las intervenciones se han centrado principalmente en evaluar el impacto en el bienestar subjetivo de los docentes. Además, son escasas las investigaciones que han involucrado docentes de educación inicial. Así las cosas, las investigaciones realizadas en los contextos educativos demuestran que este tipo de intervenciones prometen resultados favorables a la mejora de la calidad en la interacción docente-estudiante en el aula (Flook *et al.*, 2013), pero es necesario consolidar la evidencia específica sobre la sensibilidad docente y el clima de aula.

### Teoría del apego y sensibilidad docente

La teoría del apego ha señalado que el aula constituye un entorno protector, lo que depende del tipo de interacciones que el adulto establece con el niño. En el contexto escolar, la sensibilidad de los docentes les permite dar respuesta a las necesidades académicas, sociales y emocionales de los niños, anticipar problemas en el aula y proveerles ayuda, de ser necesario (Hamre *et al.*, 2014), siendo una característica esencial para generar comodidad y seguridad. Los docentes sensibles tienden a implementar prácticas eficaces para estimular el lenguaje (Hamre *et al.*, 2014), contribuyen al logro de mejores resultados en matemáticas y lectura en sus estudiantes (Ansari y Pianta, 2018) e incorporan estrategias de educación socioemocional que favorecen el clima de aula prosocial y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños (Garner *et al.*, 2019).

En este sentido, la calidad del cuidado por parte de los educadores impacta de forma positiva el desarrollo. Así, aquellos altamente sensibles manifiestan sentimientos más positivos frente a las demandas y exigencias del cuidado de los niños y reflejan mayor sincronía afectiva y comportamental entre el niño y el adulto (Salinas, 2015). A pesar de la importancia que tiene la calidad del cuidado en el desarrollo infantil, en Latinoamérica aún no se han desarrollado suficientes investigaciones orientadas a la evaluación de la sensibilidad en los docentes,

a excepción de los estudios realizados por Salinas (2015) en México, Ortiz (2016) en Uruguay y Santelices *et al.* (2015) en Chile, y es más limitado el número de intervenciones orientadas al desarrollo de esta capacidad en los docentes.

Debido a que la sensibilidad se considera un importante predictor de las relaciones cercanas entre niños y docentes y estas, a su vez, un factor protector en el desarrollo infantil (Araújo *et al.*, 2015; Berlinski y Schady, 2015; Carbonell, 2013; Farmer *et al.*, 2011; Maldonado y Carrillo, 2006; Salinas y Posada, 2014; Salinas, 2015; Santelices *et al.*, 2015), son fundamentales, entonces, las intervenciones orientadas a mejorar esta habilidad en los docentes.

Entre las intervenciones fuera del contexto latinoamericano más efectivas para el desarrollo de la sensibilidad, se encuentran aquellas sustentadas en la teoría del apego (Monaco *et al.*, 2020). Werner *et al.* (2018) realizaron la adaptación al contexto escolar de la Intervención de Retroalimentación por Video para Promover la Crianza y Disciplina Sensible (Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline for Child Care - VIPP-CC). Los autores encontraron que el programa logró aumentar la sensibilidad de los docentes participantes, quienes, a su vez, presentaron actitudes más positivas hacia el cuidado infantil. La intervención se caracterizó por la grabación del docente en el aula, lo que permite al observador y al cuidador en cualquier contexto educativo realizar un análisis y discutir las prácticas utilizadas en el aula, pues, al observarse, logra ser más empático con el niño y le da la posibilidad de reflexionar (Arteaga *et al.*, 2015).

Por lo anterior, es pertinente identificar alternativas de intervención que aumenten la sensibilidad de los adultos cuidadores en el aula, pues el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef, (2016) ha reportado la eficacia de las intervenciones dirigidas a los agentes educativos para la promoción del sano desarrollo en los niños. Desde la perspectiva de los Objetivos del Desarrollo Sosteni-

ble (ODS), adoptados por las Naciones Unidas (2018), consideramos que estos programas constituyen una valiosa herramienta para potenciar la educación de calidad y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; es decir, que se encuentran alineados con las metas del ODS número 4, Educación de Calidad, para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizajes permanente para todos.

Con lo planteado en este apartado, en consecuencia, dado que la sensibilidad de los docentes involucra la capacidad de atención a las necesidades de otros, en este caso los estudiantes en el aula, para el presente estudio se planteó como hipótesis de trabajo que la práctica del *mindfulness* puede contribuir al desarrollo de la sensibilidad en docentes de educación inicial. Por tanto, el objetivo del presente estudio fue implementar un programa de intervención basado en *mindfulness* y evaluar sus efectos en la sensibilidad de las docentes de este nivel educativo.

## Metodología

Se utilizó una metodología cuantitativa, con diseño cuasiexperimental de tipo pretest/postest, debido a que se manipuló deliberadamente una variable independiente para identificar el efecto en una variable dependiente. En este caso, se evaluaron los efectos en los niveles de sensibilidad docente (variable dependiente) después de la implementación del programa de intervención basado en *mindfulness* (variable independiente) dirigido a docentes de preescolar.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por diez docentes de educación inicial, vinculadas a instituciones educativas de la ciudad de Ibagué (Colombia), tres públicas y ocho privadas. La edad promedio de las docentes fue de 40,6 años; siete de ellas indicaron ser licenciadas en educación inicial y solo una reportó haber realizado

estudios de maestría. Respecto a la formación posterior, en su mayoría no han participado en cursos en desarrollo infantil, solo una de ellas indicó haberlo hecho y dos participaron en cursos de formación docente en otras temáticas. Los años de experiencia docente oscilaron entre los dos y los 35 años ( $M = 16,5$ ). El número de niños por docente en las aulas estuvo entre 10 y 35 niños ( $M = 20,6$ ).

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: 1) docentes de educación inicial que trabajen con niños entre los 4 y 6 años de edad, y 2) docentes con título de licenciatura en cualquier área. Como criterios de exclusión se consideró que las docentes no hubieran participado en procesos formativos sobre *mindfulness* o sensibilidad, durante los últimos 12 meses y que no reportaran antecedentes psiquiátricos presumibles o diagnosticados (ansiedad de rasgo profundo, depresión crónica y estrés crónico) o médicos (p. ej. hipertiroidismo) que pudieran alterar el estado de ánimo.

**INSTRUMENTOS.** Cuestionario de datos sociodemográficos, elaborado *ad hoc*. Entre otros aspectos, incluyó preguntas sobre la formación profesional de las docentes, años de experiencia, nivel socioeconómico de las instituciones para las cuales laboran y el número de niños en el aula. Para este estudio, se utilizó una versión del Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional (QSCCSP) (Salinas, 2014), adaptada del Maternal Behavior Q-Sort para cuidadores secundarios profesionales (CSP) en centros de educación inicial. El instrumento consta de 90 reactivos que miden la calidad de la sensibilidad del CSP a través de una metodología cuantitativa que establece puntajes en tres grupos: 1) característica descriptiva del comportamiento del CSP, 2) característica no descriptiva del comportamiento del CSP y 3) característica ni descriptiva ni observada o ambigua. La clasificación de los reactivos en los grupos mencionados se realiza mediante la metodología Q (Block, 1978). La puntuación global del QSCCSP se obtiene mediante un coeficiente de correlación entre el criterio teórico acerca de un cuidador pro-



totípicamente sensible y el puntaje otorgado a cada profesora evaluada (-1 a 1); tal como en el instrumento original, los puntajes que se acercan a 1 indican un nivel más alto de sensibilidad ( $> 0,5$  = sensibilidad adecuada;  $> 0,7$  = sensibilidad alta) (Salinas y Posada, 2014).

**PROCEDIMIENTO.** El programa de intervención original fue diseñado por Sánchez (2016) y dirigido a participantes sin ningún tipo de distinción o criterio de aplicación en específico; sin embargo, con el propósito de contextualizar el contenido del mismo al entorno educativo, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre las aplicaciones del *mindfulness* en educación, para ajustar aspectos específicos al trabajo con las docentes. La versión final del programa contó con ocho sesiones semanales realizadas durante una hora en modalidad grupal. Adicionalmente, las docentes realizaron actividades breves derivadas de *mindfulness* –escaneo corporal y observación de emociones positivas; meditación formal e informal; sabiduría e introspección (*insight*); patrones de interacción; meditación de la bondad y meditación Metta– entre una sesión y otra. La Tabla 1 presenta los temas y propósitos abordados en cada sesión.

Posteriormente, se contactaron por conveniencia instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Ibagué y, una vez se contó con la auto-

rización de los directivos de las instituciones, se presentó el proyecto a las docentes de educación inicial. Luego de brindar su consentimiento, fueron acordados conjuntamente los horarios de las sesiones y la aplicación del pretest. Los padres de los estudiantes fueron informados del estudio y también entregaron su consentimiento. Las docentes participantes recibieron un apoyo económico para trasladarse al lugar en donde se realizó la intervención.

La aplicación pretest del Q-Sort implicó la filmación de aproximadamente dos horas de clase, en las que las docentes interactuaron con sus estudiantes de forma habitual en el aula. Dos observadoras entrenadas y certificadas realizaron la clasificación de los 90 ítems, con énfasis en la interacción entre la docente y un niño, seleccionados con el criterio de tener la menor edad cronológica en relación con los demás pares presentes en el aula. La clasificación de los ítems, el acuerdo interobservadores y la sistematización de los datos en el software Q-Stat arrojaron el nivel de sensibilidad de las docentes.

Una vez culminada esta etapa, se ejecutó el programa de intervención durante ocho semanas de acuerdo con lo descrito en la Tabla 1. Tres semanas después se realizó nuevamente la aplicación postest del Q-Sort siguiendo el mismo procedimiento que en el pretest.

**Tabla 1. Temas y propósitos de cada sesión**

Sesión	Tema	Propósitos
1	Escaneo corporal y observación de emoción positiva.	Relajación y reconocimiento de memorias corporales.
2	Meditación formal.	Facilitar una conciencia progresiva del cuerpo desde la actividad hasta el reposo.
3	Meditación informal.	Estimular actitudes para ser consciente durante el desarrollo de rutinas diarias.
4	Sabiduría e <i>insight</i> .	Considerar cómo somos al expresar emociones y pensamientos asociados. Conocer cómo el <i>mindfulness</i> propicia capacidades metacognitivas y perceptuales para el reconocimiento de emociones y pensamientos.

Sesión	Tema	Propósitos
5	Patrones de interacción.	Favorecer el reconocimiento de los patrones de interacción y promover habilidades sociales más efectivas.
6	Meditación de la bondad.	Reconocer y favorecer el desarrollo de la bondad en la vida cotidiana. Ser capaz de cultivar un modo de ser como una persona evolucionada, autorrealizada y trascendente.
7	Meditación Metta.	Reconocer el valor de la compasión y el amor para dar mayor sentido de vida.
8	Actividad de cierre.	Promover una alineación de los intereses individuales con un proyecto colectivo compartido.

Fuente: elaboración propia.

**ANÁLISIS DE DATOS.** Los datos se analizaron en el Programa R (R Core Team, 2020), a través del paquete estadístico Psych (Revelle, 2020). Se llevaron a cabo análisis descriptivos. Debido al tamaño de la muestra y a la no normalidad de los datos, se usó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para evaluar las diferencias entre los puntajes de sensibilidad antes y después de la intervención.

**CONSIDERACIONES ÉTICAS.** La presente investigación se realizó según lo establecido en la Ley 1090 de 2006 y en la Resolución 8430 de 1993, respecto a los lineamientos para la investigación con seres humanos. Fue una investigación con riesgo mínimo, debido a que no implicó un debilitamiento del estado físico o mental de los participantes y no se trató de un ejercicio de experimentación terapéutica con seres humanos; por lo tanto, este estudio, con un propósito eminentemente científico, buscó una finalidad “terapéutica” con respecto a las docentes participantes, las cuales accedieron a participar de manera voluntaria, mediante el diligenciamiento del consentimiento informado. Asimismo, se garantizó el anonimato de los datos obtenidos de las docentes mediante la asignación de códigos para cada participante.

## Resultados

La Tabla 2 presenta los puntajes de sensibilidad obtenidos por cada docente, antes y después de la intervención. Como se evidencia, los puntajes previos fueron menores a 0,62, lo que indica un nivel

muy bajo de sensibilidad docente; las participantes de las instituciones oficiales obtuvieron los puntajes más bajos (0,12, -0,15 y 0,25), mientras que solo una de las docentes del sector privado obtuvo un puntaje muy bajo (0,12). Por su parte, los puntajes obtenidos luego de la intervención demuestran un aumento en la sensibilidad de todas las docentes. En este caso, dos de ellas, pertenecientes al sector privado, obtuvieron un puntaje de 0,7, lo que indica una sensibilidad alta. Las docentes del sector oficial evidenciaron mejores puntajes después de participar en la intervención (0,60 y 0,64) y solo una de ellas, no obstante aumentar su puntaje, se mantuvo en un nivel muy bajo de sensibilidad (0,18).

**Tabla 2. Puntajes de sensibilidad pre y posintervención para cada docente**

Docente	Sector	Pre	Post
1	Privado	0,31	0,50
2	Privado	0,32	0,47
3	Privado	0,52	0,70
4	Privado	0,29	0,70
5	Oficial	0,12	0,18
6	Privado	0,45	0,50
7	Privado	0,62	0,67
8	Privado	0,12	0,30
9	Oficial	-0,15	0,64
10	Oficial	0,25	0,60

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los datos descriptivos para el total de los participantes. El puntaje promedio de sensibilidad fue de 0,29, antes de participar en la intervención; posterior a ella aumentó a 0,53. Al comparar la mediana de los niveles de sensibilidad de las docentes antes ( $Md = 0,3$ ) y después ( $Md = 0,55$ ) de la intervención, usando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0$ ).

**Tabla 3. Datos descriptivos de sensibilidad docente (N = 10)**

	Media (DE)	Mediana	Rango (Mín-Máx)
Sens_Pre	0,29 (0,22)	0,3	0,77 (-0,15 - 0,62)
Sens_Pos	0,53 (0,17)	0,55	0,52 (0,18 - 0,70)

NOTA. Sens\_Pre: sensibilidad docente preintervención; Sens\_Pos: sensibilidad docente posintervención.

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

En Latinoamérica existe poca evidencia empírica sobre la sensibilidad como característica de los docentes y su impacto en el desarrollo de los niños. Específicamente en Colombia, aunque se han realizado estudios para evaluar la sensibilidad, respecto de lo que se conoce como calidad de las interacciones la evidencia es escasa y los estudios no se han orientado a implementar intervenciones que desarrollen esta capacidad en los docentes de educación inicial. Así mismo, aunque han empezado a acogerse los programas basados en *mindfulness* en el contexto escolar, ninguna de las propuestas implementadas apunta al desarrollo de la sensibilidad docente. Ante este panorama, el presente estudio se propuso como objetivo implementar un programa de intervención basado en *mindfulness* para mejorar la sensibilidad en docentes de educación inicial en la ciudad de Ibagué (Colombia).

Los resultados indican que los niveles de sensibilidad observados en las docentes fueron muy bajos antes de participar en la intervención. Esto significa que su capacidad de anticipación y respuesta a los problemas en el aula fue insuficiente, de modo que no brindaban a los niños una atención pronta y oportuna a sus necesidades académicas y emocionales (Ruzek *et al.*, 2016). Entre las características más frecuentes observadas antes de la intervención, se identificó que la respuesta de las docentes a la búsqueda de proximidad de los niños fue incompleta o insatisfactoria; que las docentes fueron intrusivas en las actividades de los niños, es decir, no existía un equilibrio entre su rol como supervisoras de las actividades y su participación en ellas; y que, en varios casos, las interacciones con los niños estuvieron orientadas a un objetivo académico pero no a la indagación de aspectos emocionales.

Específicamente, las docentes de las tres instituciones educativas oficiales obtuvieron los puntajes más bajos previos a la intervención, ninguno de ellos obtuvo un puntaje superior a 0,25. Estos resultados son preocupantes, pues la evidencia ha demostrado con suficiente solidez que la calidad de las interacciones y, en particular, la sensibilidad de los cuidadores en los primeros años de vida resultan cruciales para el desarrollo de los niños (Werner *et al.*, 2018) y mucho más para aquellos que crecen en contextos vulnerables (Buyse *et al.*, 2009; Campbell y Ramey, 2007). Además, una inadecuada relación con los docentes genera sentimientos de inseguridad y angustia en los niños y, a consecuencia de ello, presentan un menor crecimiento académico y social (Pianta, 1999).

En el caso de nuestra muestra, las tres instituciones oficiales se inscriben en un nivel socioeconómico bajo. Esto, de acuerdo con la clasificación del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020) en Colombia, incluye a las personas con menores recursos económicos y con mayores dificultades para acceder a servicios de calidad, lo que las ubica en una situación de vulnerabilidad

(Unicef, 2014). Por lo tanto, para estos niños, disponer de un profesor sensible en el aula puede potenciar su desarrollo (Nguyen *et al.*, 2020).

Los resultados posteriores a la intervención reflejan que, en promedio, los docentes obtuvieron un puntaje de sensibilidad adecuado (Salinas, 2015; 2017); esto indica que su capacidad para identificar, interpretar y responder de forma oportuna las necesidades de los niños mejoró notablemente. En ese sentido, fueron más hábiles en su respuesta, a pesar de tener otras demandas, como atender al grupo en su totalidad; lograron un tono emocional positivo en las interacciones con los estudiantes, y crearon ambientes más estimulantes y cálidos para el desarrollo integral de estos educandos (Salinas, 2015). Este resultado es consistente con otras investigaciones en las que se han encontrado niveles similares. Como lo indica Salinas (2017), es esperable que los docentes presenten este grado de sensibilidad, si se considera que su labor es mal remunerada y con poco reconocimiento social, además de las exigencias que implica su rol en el aula, como atender a un número elevado de estudiantes. Al respecto, es importante analizar con mayor profundidad el resultado específico de una de las docentes que, luego de la intervención, presentó un aumento mínimo en la sensibilidad y se ubicó aún en un puntaje muy bajo.

Acerca de los efectos de la intervención en el nivel de sensibilidad, los resultados son coherentes con lo reportado por Jennings *et al.* (2017), quienes encontraron que el programa CARE tuvo efectos directos positivos en la regulación de las emociones y en los niveles de apoyo emocional de los docentes, de modo que la sensibilidad mostró aumentos estadísticamente significativos en el grupo de intervención, en comparación con el grupo control. Aunque el diseño del presente estudio no condujo al control de variables, y no permite asumir efectos causales, es posible que el contenido abordado durante las sesiones (Tabla 1) –por ejemplo, 4 y 5– y las actividades asignadas basadas en *mindfulness* generarán una mayor conciencia en los docentes sobre sus respues-

tas y, por tanto, cambios en su sensibilidad. En particular, los aspectos asociados a observar y no juzgar pudieron haber mejorado la capacidad de los participantes para notar las necesidades de los niños y responder con mayor paciencia y comprensión (Jennings *et al.*, 2017).

Como se ha reportado, las intervenciones basadas en *mindfulness* conllevan más bienestar docente y la reducción del estrés (Andaur y Berger, 2018), y aunque en el presente estudio no se midieron estas variables, es posible que las docentes participantes hayan experimentado menor estrés, y esto, a su vez, fortalece la calidad de las interacciones con los estudiantes. La literatura ha reportado que en el cuidado infantil el estrés es un factor de riesgo que afecta la sensibilidad (Santelices *et al.*, 2015) y ha mostrado que, en general, el bienestar emocional de los docentes impacta las interacciones con sus estudiantes, como es el caso de los aquellos que experimentan altos niveles de estrés. Al respecto, se ha encontrado que las intervenciones y los programas de desarrollo docente podrían amortiguar estos efectos, por lo que la calidad de las interacciones mejora significativamente y los docentes brindan mayor apoyo emocional y académico a sus estudiantes (Sandilos *et al.*, 2018).

Las implicaciones de estos hallazgos se alinean, por un lado, con las Metas Educativas planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021), al indicar que, ante la desigualdad social y económica, la posibilidad de hacer la diferencia depende en gran medida del rol que desempeñen las instituciones educativas. Por otro lado, están acordes con el hecho de que las políticas de cuidado infantil en la última década han estado dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los niños y a reconocer el papel de la educación para la primera infancia como fundamental en el proceso de desarrollo integral (Cárcamo *et al.*, 2014). En consecuencia, se ha planteado la necesidad de aumentar los requisitos educativos para docentes en centros de cuidado infantil, con el propósito de mejorar la efec-

tividad de la instrucción, la calidad de los procesos en el aula y, por ende, el ajuste escolar de los niños, así como la profesionalización del campo (Schaack *et al.*, 2017). Según Ertürk *et al.* (2017), la calidad de la atención que se brinda a los niños se puede mejorar con un sistema de entrenamiento que apoye a los docentes, y los resultados del presente estudio dan cuenta de ello.

En esa línea, las alternativas continuas de desarrollo profesional a las que puedan acceder los docentes resultan fundamentales para potenciar su formación. Al respecto, se ha encontrado que cuando estos participan en cursos técnicos o de nivel universitario –una de las modalidades de desarrollo profesional– sus prácticas de aula son apropiadas para el desarrollo y desempeño académico de los niños (Gardner *et al.*, 2020; Yoon *et al.*, 2007). Particularmente, aquellos docentes que participan en programas *mindfulness* en las escuelas muestran mejoría personal, profesional y en la interacción con estudiantes y compañeros (Burnett, 2011; López, 2016), dado que son más capaces de crear cambios positivos dentro y fuera del aula, favorecer climas tranquilos y ordenados y promover un mejor comportamiento en los estudiantes (Mindfulness in Schools Project, 2011).

De modo que la formación de los docentes en educación inicial a través de programas de pregrado en educación podría incluir componentes del *mindfulness* para promover habilidades sociales más efectivas. Para ello, los contenidos curriculares deben estar diseñados para que reflexionen sobre sus propias emociones y la influencia que tienen tanto en su práctica profesional como en su vida cotidiana, fundamental para obtener un desempeño integral y responsable en las labores de cuidado y educación (Bisquerra, 2009, Mesa y Gómez, 2013).

Otras modalidades a través de las cuales se puede mejorar la calidad de los procesos en el aula corresponden a las intervenciones basadas en evidencia. Así, se ha encontrado que aquellas interven-

ciones que incluyen retroalimentación acerca del desempeño del profesor son más efectivas (Monaco *et al.*, 2020). Aunque la intervención desarrollada en este artículo no consideró puntualmente la retroalimentación, durante las sesiones se asignó un espacio para que las docentes compartieran sus experiencias de aula en la semana, un aspecto que pudo haber brindado retroalimentación implícita al recibir los comentarios de los demás participantes. Así mismo, dado que los años de experiencia docente y el nivel educativo de los docentes se relacionan con mejores procesos en el aula (Ansari y Pianta, 2019; Graham *et al.*, 2020; Manning *et al.*, 2019), es importante considerar estas variables en conjunto con la retroalimentación del desempeño en los procesos de formación continua.

## Consideraciones finales

Los estudios sobre sensibilidad docente y su impacto en el desarrollo de los niños constituyen un campo incipiente de indagación en el contexto latinoamericano. Este vacío de conocimiento se profundiza con la carencia de evidencia empírica sobre las intervenciones en *mindfulness* y sus aportes a la sensibilidad docente. El conocimiento consolidado al respecto se focaliza sobre la base de los resultados en otros países, en su mayoría europeos y anglosajones. En ese sentido, a pesar de que este estudio posee limitaciones importantes, representa un avance en el campo.

Por ejemplo, pese al tamaño muestral, la evaluación previa efectivamente evidencia los bajos niveles de sensibilidad en las docentes, lo cual plantea la necesidad de consolidar políticas y estrategias que se aproximen a la identificación de necesidades en los docentes, su calidad de vida, niveles de estrés, estado socioemocional, etc., y que asimismo se encaminen a potenciar competencias que favorezca la interacción sensible en el aula. De hecho, los hallazgos de esta investigación en términos de la mejora en la capacidad para identificar, interpretar y responder de forma oportuna las necesidades de los niños,

derivada de la intervención, indica la validez y pertinencia de este tipo de estrategias con componentes del *mindfulness*.

Para ello, otra de las conclusiones lleva a plantear las limitaciones identificadas en este estudio y las posibles líneas de fortalecimiento de la indagación científica y académica en este campo. La principal limitación es el tamaño muestral, dado que impide realizar análisis estadísticos sofisticados para comprender con mayor certeza los efectos de la intervención en la sensibilidad y, así, generalizar los resultados. En este orden de ideas, aunque se reportan mejores resultados posintervención, no es posible garantizar que se deban exclusivamente a la participación de los docentes en ella, ello a pesar de que, entre los criterios de inclusión, se consideró que no hubieran participado en procesos de formación sobre *mindfulness* o sensibilidad en los últimos 12 meses; por lo tanto, otras variables pudieron influir, siendo importante incluir análisis que permitan conocer los factores predictivos de la sensibilidad docente en el marco de las intervenciones, así como la inclusión de un grupo control, para analizar en profundidad los efectos que tuvo el programa en las docentes.

Asimismo, no se midieron variables como el bienestar docente y los niveles de estrés previos a la intervención, por lo que futuras investigaciones podrían considerar la evaluación de estas variables y su posible rol como mediadoras o moderadoras en la relación entre la participación en la intervención y los posteriores niveles de sensibilidad. Por otro lado, debido a que la intervención se realizó en la segun-

da mitad del año escolar y finalizó casi al término del mismo, la aplicación del postest se llevó a cabo solo tres semanas después, lo que impide dar cuenta de efectos a largo plazo. En tal sentido, sería interesante que en futuros estudios se realicen mediciones longitudinales o al menos una medición con una periodicidad superior a tres meses de después de realizarse la intervención, tal como se sugiere en algunos estudios realizados por Crain *et al.* (2016) y Roeser *et al.* (2013), que permita identificar si los docentes siguen practicando estrategias basadas en la atención plena y en qué medida sus niveles de sensibilidad se mantienen o son superiores a 0,25.

Finalmente, es importante que en el contexto colombiano se realicen cada vez más investigaciones en instituciones educativas que oferten distintos niveles de educación inicial, ya que la mayoría de estudios realizados en este campo han estado orientados a centros infantiles de acogida que no se inscriben en el sistema educativo formal, sumado a la poca evidencia respecto a la sensibilidad de las docentes de este nivel educativo.

Promover a través del *mindfulness* habilidades sociales más efectivas en las aulas debe constituirse en un interés prioritario de investigación, que permita alimentar prácticas de reflexión docente sobre sus propias emociones y prácticas centradas en el currículo y en su cotidianidad laboral, como aporte al desempeño responsable, cálido, sensible, comprometido y reflexivo, que repercuta positivamente en las relaciones sociales que se tejen en los contextos educativos.

## Referencias

- Andaur, A. y Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en *mindfulness* en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación*, 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>
- Ansari, A. y Pianta, R. C. (2018). Effects of an early childhood educator coaching intervention on preschoolers: The role of classroom age composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.001>

- Ansari, A. y Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science, 23*(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Araújo, M. C., López Boo, F., Novella, R., Schodt, S. y Tomé, R. (2015). La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf>
- Arteaga, A., Aparicio, A., López, E., Larrea, I. y Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de Educación Infantil. *Education Siglo XXI, 33*(2), 281-302. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233251>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C. y Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *Journal of School Psychology, 65*, 40-53. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.06.004
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Block, J. (1978). *The Q-sort method: In personality assessment and psychiatric research*. American Lectures in Psychology. [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/Jack\\_Block\\_Q-sort\\_method\\_book.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/Jack_Block_Q-sort_method_book.pdf)
- Brandão, D. F. y Pardo, M. B. L. (2016). O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educação e Pesquisa, 42*(2), 313-329. <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201606142126>
- Burnett, R. (2011) Mindfulness in schools. Learning lessons from the adults, secular and buddhist. *Buddhist Studies Review, 28*(1), 79-121. doi: 10.1558/bsrv.v28i1.79
- Buyse, E., Verschueres, K. y Doumen, S. (2009). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development, 20*(2), 33-50. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Campbell, F. A. y Ramey, C. T. (2010). Carolina Abecedarian Project. En Reynolds, A. J. Rolnick, A. J. Englund, M. M. y Temple, J. A. (eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration* (pp. 76-98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762666.005>
- Carbonell, O. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Prensa Médica Latinoamericana, 7*(2), 201-207. DOI: 10.22235/cp.v7i1.52
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., De la Harpe, C., Van der Veer, R. y Van Ijzendoorn, M. H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child and Youth Care Forum, 43*(6). <http://dx.doi.org/747-761.10.1007/s10566-014-9264-z>

- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (2016). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138-152. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000043>
- DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios.
- Demarzo, M. M., Montero-Marín, J., Stein, P. K., Cebolla, A., Provinciale, J. G. y García-Campayo, J. (2014). Mindfulness may both moderate and mediate the effect of physical fitness on cardiovascular responses to stress: A speculative hypothesis. *Frontiers in Physiology, 5*, 105. doi:10.3389 / fphys.2014.00105
- Dorman, E. (2015). Building teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue, 17*(1-2), 103-119. <https://www.infoagepub.com/products/Curriculum-and-Teaching-Dialogue-Vol-17>
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S. y Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Journal of Education, 32*(4), 880-895. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018694>
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. y Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 247-256. DOI: 10.1016 / j.appdev.2011.04.006
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. y Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education, 7*(3), 10. DOI: 10.1111 / mbe.12026
- Gardner-Neblett, N., Henk, J. K., Vallotton, C. D., Rucker, L. y Chazan-Cohen, R. (2020). The what, how, and who, of early childhood professional development (PD): Differential associations of PD and self-reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 42*, 53-75. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735584>
- Garner, P. W., Parker, T. S. y Prigmore, S. B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal, 40*, 496-512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K. y Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education, 96*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. y Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274. DOI: 10.1111 / cdev.12184
- Kabat-Zinn, J. (1982). An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital. Psychiatry, 4*(1), 33-47. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)



- 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>
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (15 ed.). Delta Trade Paperback/Bantam Dell. <https://www.semanticscholar.org/paper/Full-catastrophe-living-%3A-using-the-wisdom-of-your-Kabat-Zinn/6f3a1b3252f64cdf908f284269b4ba1e33ea7b81>
- Klingbeil, D. A. y Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <http://dx.doi.org/10.1037/spq000029>
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. En A. Cohan y A. Honigsfeld (eds.), *Breaking the mold of pre-service and in service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (pp. 133-143). Rowman and Littlefield. [https://www.researchgate.net/publication/235324426\\_Promoting\\_teacher\\_social\\_and\\_emotional\\_competencies\\_to\\_support\\_performance\\_and\\_reduce\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/235324426_Promoting_teacher_social_and_emotional_competencies_to_support_performance_and_reduce_burnout)
- Jennings, P. A. et al. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. y 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, 374-390. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings P. A. y 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. doi:10.3102/0034654308325693
- Jiménez, S. S., Niles, B. L. y Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 645-650. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041>
- López, H. L (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1),134-146. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17033>
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1). <https://www.researchgate.net/publication/237653769>
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M. y Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-46. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654319837540>

- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D. y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Aconcagua Libros.
- Mañas, M., I., Franco J. C. y Justo M. E. (2011). 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. *Clinica y Salud*, 22(2), 121-137. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-52742011000200003](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742011000200003)
- Mesa, A. M. y Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 689-701. DOI:10.11600/1692715X.11216021112
- Mindfulness in Schools Project (2011). Mindfulness. What is. <http://www.mindfulnessinschools.org>
- Modrego, M., Val, L. M., Montoyo, A. L., Borao, L., Margolles, R. y Campayo, J. G. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46. <https://www.redalyc.org/journal/274/27449361003/html/>
- Monaco, J., Kernot, J., Seyfang, M., Gerangue, J., Bowen-Salter, H. y Boshoff, K. (2020). A scoping review of relationship-based training programs for early childhood educators. *The Allied Health Scholar*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.21913/TAHS.v1i1.1559>
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Nhat, T. (2015). *Plantando semillas*. Kairós.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. y Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29, 1071-1091. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12447>
- OEI - Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- Ortiz Munõz, J. A. (2016). Adaptación y evaluación de efectos de la intervención con video-*feedback* para la promoción del cuidado de calidad en la educación inicial. [Tesis] Doctorado en Psicología, Universidad de Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157460/001017517.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships across the classroom. En *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 147-168). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-008>
- Poulin, P., Mackenzie, C., Soloway, G. y Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human service professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46(2), 72-80. <https://doi.org/10.1080/14635240.2008.10708132>

- R Core Team (2020). The R Project for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2020). *Psych: procedures for personality and psychological research*. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psychVersion=2.0.9>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238>.
- Roeser, R. W. et al. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787- 804. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032093>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Salinas-Quiroz, F. (2014). Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional, QSCCSP. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Manuscrito inédito.
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1033-1044. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs>
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial, apego y desarrollo sociocognitivo*. Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371-educacion-inicialapego-y-desarrollo-sociocognitivo>
- Salinas-Quiroz, F. y Posada, G. (2014). MBQS: método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1051-1063. DOI:10.11600/1692715X.13235280514
- Sandilos, L. Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. y Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>
- Sánchez, F. (2016). Efectos del programa consciencia plena del sentido en la vida (CPSV) en jóvenes universitarios de la ciudad de Ibagué - Colombia. [Tesis] Doctorado en Psicología, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.
- Santelices, M. P., Greve, G. C. y Pereira, X. (2015). Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: un estudio longitudinal chileno. *Universitas Psychologica*, 14(1), 313-328. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.ripp

- Schaack, D. D., Leb, N. y Setodji, M. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development*, 28(6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927>
- Schussler, D.L., Stooksberry, L.M. y Bercaw, L.A. (2010). Understanding teacher candidates' dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350-363. <https://doi.org/10.1177/0022487110371377>
- Soloway, G. B., Poulin, P. A. y Mackenzie, C. S. (2011). Preparing new teachers for the full catastrophe of the twenty-first century classroom: Integrating mindfulness training into initial teacher education. En A. Cohan y A. Honigsfeld (eds.), *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education* (pp. 219-227). R y L Education. <http://www.ahi.org.il/pdf/art-en-3.pdf>
- Unicef - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño. [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016\\_Spanish.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf)
- Unicef - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Vulnerabilidad y exclusión social en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. <https://old.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/vulnerabilidad-y-exclusion-en-la-infancia>
- Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. y Bögels, S. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5(3), 238-248. DOI 10.1007/s12671-012-0171-9
- Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M. y Van Ijzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 93-104. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. y Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers*, REL 2007-No. 033. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel\\_2007033.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf)
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>