

## **Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA**

Luis LÓPEZ-GONZÁLEZ  
Manuel ÁLVAREZ GONZÁLEZ  
Rafael BISQUERRA ALZINA

Datos de contacto:

Luis López-González.  
Dirección postal:  
Passeig dels Tarongers, 19C.  
08.860 – Castelldefels (Barcelona).  
Teléfono: 659 228 620.  
Correo electrónico:  
luislopez@programatreva.com.

Recibido: 4/07/2016  
Aceptado: 28/10/2016

### **RESUMEN**

Investigación-acción (IA) llevada a cabo por ocho docentes más el investigador principal (IP) en un instituto de secundaria con todo su alumnado ( $n = 420$ ). Su objetivo es el diseño, desarrollo y evaluación de 12 *Lesson Study* de relajación-*mindfulness*, que darían lugar al Programa TREVA. El proceso tuvo 6 fases: diagnóstico, hipótesis-acción, diseño del programa, realización del programa (10 semanas de formación y 12 de *lessons study*), presentación de resultados y evaluación-seguimiento. El Programa TREVA se compone de 12 *Lesson Study* semanales (9 básicas y 3 especiales). Se usaron técnicas de recogida y de análisis cualitativas y cuantitativas. Se evaluó con el modelo CIPP (*contexto, input, proceso y producto*) y los criterios de Stufflebeam. Tuvo un impacto considerable y efectos individuales y grupales positivos. Es sostenible y transportable.

**PALABRAS CLAVE:** Mindfulness, Investigación-acción, Estudiantes de secundaria.

## **Mindfulness and Action Research in Secondary Schools. Gestation of the TREVA Program**

### **ABSTRACT**

Action research conducted by eight teachers plus the main researcher in a secondary school with all students ( $n = 420$ ) (the TREVA Program). Its objective is the design, development and evaluation of 12 relaxation-mindfulness study lessons, which would lead to the TREVA Program. The process involved six phases: diagnosis, hypothesis-action program design, implementation of the program (teacher training: 10 weeks and classroom intervention: 13 weeks), presentation of results and evaluation-monitoring. The TREVA Program consisted of 12 weekly study lessons

(nine basic and three special). Qualitative and quantitative collection and analysis techniques were used. It was evaluated with the CIPP model and Stufflebeam criteria. Several individual and group effects were observed. The impact and effectiveness of the program was high. It is sustainable and transportable.

**KEYWORDS:** Mindfulness, Action-Research, Secondary and High-School Students.

## **Introducción**

La mayoría de intervenciones educativas basadas en relajación-*mindfulness* (RE-MIND) son adaptaciones de programas para adultos procedentes de otros ámbitos y suelen ser realizadas por expertos ajenos al centro. Es el caso del *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) que ha dado lugar al *Mindfulness Based Wellness Education* (MBWE) o del *Inner Kids Program* (Schonert-Reichl y Roeser, 2016). Eso, y la necesidad de evidencias empíricas, hace que la mayoría de estudios sobre esta temática en el contexto educativo sean diseños *quasi* experimentales, lo cual podría derivar, a la larga, en un cierto reduccionismo y empobrecimiento de dicha práctica en los centros educativos, alejándose con frecuencia de su realidad cotidiana. La investigación cualitativa puede resultar muy indicada para recoger algunos de esos aspectos importantes que suelen quedar fuera en la intervención de REMIND en el ámbito educativo (Tébar y Parra, 2015). En concreto, la investigación-acción (IA) y la *Lesson Study* (LS) son dos enfoques cualitativos muy enriquecedores, como se da a conocer en este trabajo a partir de una experiencia concreta: la gestación del Programa TREVA.

## **Objetivo**

La finalidad del estudio es mejorar la práctica docente y el bienestar colectivo e individual en las aulas. Su objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar una intervención basada en REMIND de 12 *Lessons Study* (LS) llevadas a cabo por los propios docentes.

## **Planteamiento del problema**

Esta IA surgió de las necesidades reales de un instituto de secundaria del extrarradio de Barcelona, que más tarde daría lugar al Programa TREVA (López-González, 2007). Hubo *dos ciclos preliminares* (CP); en el primero (CP1), 24 docentes analizaron las necesidades formativas sobre salud entre las que destacaron, además de una concreción por áreas de dicho contenido transversal, la de intervenir mediante REMIND. Durante el CP2 surgieron dos primeras ideas: a) realizar

dos talleres introductorios de yoga para docentes, y b) diseñar dos asignaturas para el alumnado que incluyeran REMIND, lo cual fue evaluado como insuficiente. Ello originó la tercera idea: diseñar un programa de REMIND llevado a cabo por los propios docentes basado en *Lesson Study*. De ahí surgieron las preguntas temáticas: ¿Es posible realizar REMIND en las aulas de la mano de los propios docentes? ¿Cómo lo acogería el alumnado? ¿Existe algún programa que respete la realidad de las aulas? ¿Se puede crear uno? ¿Cuáles serían sus efectos? ¿Cómo lo evaluaría el alumnado en general? Estas preguntas llevaron a la hipótesis-acción: *es posible realizar una intervención en REMIND mediante Lesson Study por parte de los propios docentes, lo cual aportará beneficios individuales y colectivos en el aula.*

## **Estado de la cuestión**

### **Mindfulness en adolescentes**

El concepto *mindfulness* puede ser entendido como rasgo psicológico, como práctica para cultivar la atención plena, como estado de conciencia o como proceso psicológico (Germer, Siegel y Fulton, 2005). La práctica de 10 o 15 minutos diarios de *mindfulness* en el aula con adolescentes es suficiente (Felver y Jennings, 2016) para obtener efectos positivos (Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2014), como la autorregulación emocional (Oberle *et al.*, 2012; Singh *et al.*, 2011), la mejora de las habilidades cognitivas y del clima de aula (López-González *et al.*, 2016; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010) y del rendimiento académico (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016). Por eso se están implementando decenas de programas en el mundo (Schonert-Reichl y Roeser, 2016). En España son conocidos el Programa TREVA (López-González, 2013), *Aulas Felices* (Arguis *et al.*, 2011) y *Meditación Fluir* (Franco, 2009).

### **Mindfulness e investigación-acción en el ámbito educativo**

La investigación-acción (IA) es un método de investigación cualitativa basado en la sucesión de *planificación, acción, observación y reflexión* en una realidad concreta, convirtiendo a los protagonistas en investigadores. Su precursor fue Lewin (1946), a quien siguieron otros (Elliot, 1990), y fue introducido en educación por Stenhouse (1975). Desde los inicios del siglo XXI hay diferentes líneas de IA (Bisquerra, 2004). La *Lesson Study* (LS), originaria del Japón, es una IA colaborativa de aprendizaje cooperativo que realiza un grupo reducido de docentes para diseñar, desarrollar, comprobar, criticar y mejorar una propuesta didáctica (*lesson*) de la cual se concretan los aprendizajes claves, se analiza a cada docente y se escucha al alumnado (Elliot, 2015; Soto y Pérez-Gómez, 2015).

Existen intentos de relacionar la base contemplativa del budismo, como fuente del *mindfulness*, con la IA (Winter, 2003), pero apenas hay estudios de *mindfulness* e IA, pues la mayoría son diseños *quasi* experimentales y dejan de lado, a veces, aspectos esenciales del *mindfulness*: colaboración, compromiso, creatividad, curiosidad, reflexión y amabilidad (Winter, 2003). En este sentido, Young (2016) reivindica la IA en el *mindfulness* educativo.

### **El Programa TREVA**

El Programa TREVA es el resultado de las 12 *Lesson Study* que se llevaron a cabo en la intervención con todas sus fases (*definición del problema, diseño del plan, desarrollo de la LS y recogida de datos y reflexión*) (Peña, 2012; Lewis, 2009). Los contenidos, o temas, del programa se agrupan en nueve LS básicas: *atención, respiración, relajación, visualización, conciencia sensorial voz-habla, postura, energía y movimiento*, y tres LS especiales: *mindfulness, gestión emocional–focusing y centramiento*. Dichos contenidos fueron el resultado de un estudio analítico de los 44 métodos más importantes de REMIND llevado a cabo por el IP durante la investigación. Estas 12 LS darían lugar más tarde a las unidades didácticas del Programa TREVA (López-González, 2013), que se sigue basando en la IA y en la metodología de la LS y del cual ya existen ejemplos de despliegue competencial de 3 a 18 años (López-González, 2016).

### **Metodología**

#### **Naturaleza de la investigación y modelo de investigación-acción**

Se tuvieron en cuenta los *principios éticos básicos* (DSEB, 1979) y algunas *consideraciones epistemológicas* que harían decantarse por la IA: que la *hipótesis-acción* surgiese de la realidad docente (Delorme, 1982), la complejidad y pluridisciplinariedad del tema, el equilibrio teoría-práctica, la posición socio-crítica, el protagonismo docente y su libertad para reflexionar (Bonnin, 2006), el equilibrio necesario entre docente-investigación, la democratización del rigor y del cambio, el vínculo entre sujetos, investigadores y objeto de investigación y la necesidad de formación (Diniz-Pereira y Zeichner, 2002; Latorre, 2007). Según los criterios de IA de Zeichner (2008), uno de los cuales es la *proyección al exterior*, esta IA lo ha hecho mediante formación específica, intervenciones en centros y publicaciones (López-González, 2007; 2013; 2015). Actualmente es un referente entre los programas de REMIND (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014; Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014) y se incluye en el currículum de varios postgrados universitarios de esta temática, como el Máster en Relajación, Meditación y *Mindfulness* del ICE (UB).

Para concretar el tipo de IA, se partió de los modelos clásicos (Elliot, 1990; Goyette y Léssard-Hebert, 1988) y de elementos de otras IA (diagnóstica, participativa y evaluativa). El resultado, como se puede observar en la Figura 1, fue una secuencia de seis fases:

1. *Observación de la realidad.*
2. *Idea general.*
3. Planificación del programa.
4. Realización del programa (formación y realización de las lecciones experimentales).
5. *Presentación y análisis de resultados.*
6. *Seguimiento y conclusiones.*

Esta IA es peculiar por sus ciclos preliminares, la subdivisión espiral, la desigualdad entre sus ciclos y la inclusión de las 12 lecciones experimentales o LS. Desde la fase 4 se abren tres espirales, como proponen McNiff (1988) y Goyette y Léssard-Heber (1988), que siguen la secuencia clásica de Lewin (1946): *planificación, acción, observación y reflexión*.

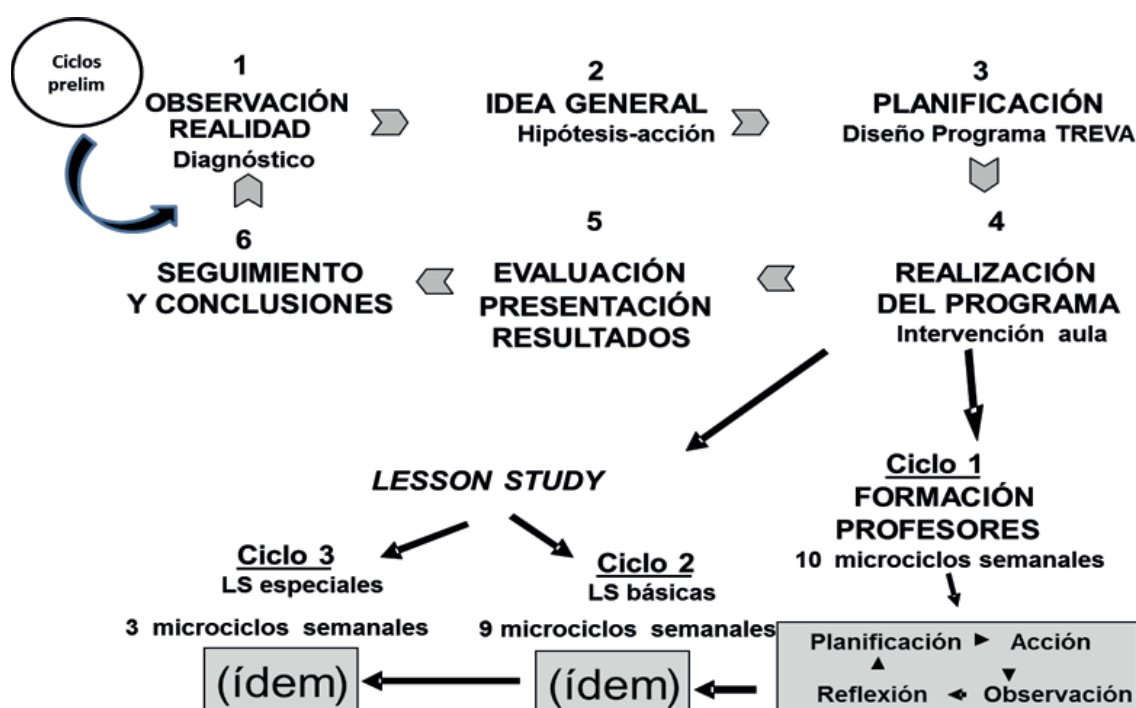


FIGURA 1. Fases y ciclos de la IA

## Participantes

El grupo de investigación-acción (GIA) lo formaron el IP, que pertenecía al centro educativo, y ocho docentes más de diversas asignaturas: *castellano, lengua catalana, ciencias experimentales (2), educación física, inglés, música y*

*orientación*. La muestra del alumnado fue  $n = 420$  (219 chicas y 201 chicos) de los cuatro cursos de ESO y bachillerato.

## **Recogida y análisis de datos**

Se usaron diversas técnicas cualitativas de recogida de datos: observación, análisis documental, diarios, cuestionarios, notas de campo, hojas de registro, sesiones productivas y entrevistas. A continuación se detallan los instrumentos utilizados.

### **Observación**

Se usaron tablas de observación de las prácticas de LS.

### **Análisis documental**

Se revisaron y analizaron los siguientes documentos: actas de la fase preliminar, partes disciplinarios e informes de expulsiones, proyecto curricular de centro, proyecto educativo de centro, plan de acción tutorial y programas curriculares de los departamentos.

### **Entrevistas**

Se realizaron tres entrevistas a cada docente implicado en la práctica y, al menos, a dos alumnos de cada ciclo educativo.

### **Diario de IA (profesorado)**

El diario de IA (DIA) observaba: *aprendizaje, práctica personal, aplicación al aula, satisfacción, respuesta del alumnado, efectos observables y observaciones varias*.

### **Cuestionario de creencias y compromiso (alumnado)**

Tiene nueve ítems de respuesta *si/no* sobre la opinión previa del alumnado: 1. *¿Crees posible que algunos profesores dediquen unos minutos a REMIND en clase?* 2. *¿Mejoraría vuestra atención?* 3. *¿Ayudaría a crear un ambiente más propicio para el estudio?* 4. *¿Mejoraría el rendimiento escolar?* 5. *¿Bajaría el nivel de estrés?* 6. *¿Favorecería la relación docente-alumno?* 7. *¿Disminuirían las expulsiones?* 8. *¿Te gustaría hacerlo?* 9. *¿Te comprometes?*

### **Cuestionario de valoración de la formación del profesorado**

Cuestionario de la UFFUPC de 26 ítems tipo Likert (de 0 a 3) que mide cinco factores: *actividad, formador, documentación, organización y puntuación global*.

### **Ficha de observación post-sesión**

Hoja de registro para después de cada sesión formativa de respuesta abierta sobre cuatro variables: *comprensión y aprendizaje, dificultades y autoaplicabilidad*.

### **Cuestionario de sesión productiva**

Son dos cuestionarios con respuesta y tiempo libre: uno se usó en las sesiones semanales y mensuales y recoge aspectos de la *práctica semanal, de la puesta en común, y del diseño y práctica de la Lesson* correspondiente. El segundo se usó en las sesiones finales: *evaluación global, la evaluación cualitativa de cada técnica REMIND y los aspectos metodológicos*.

### **Cuestionario de Evaluación Global del programa (alumnado)**

Cuestionario Likert de 20 ítems (de 1 a 5) de elaboración propia. Valora el *impacto y la efectividad* y consta de cinco dimensiones: *aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y aplicabilidad*. Tiene una consistencia interna alta y correlaciones entre factores e ítems, su fiabilidad es alfa de Cronbach = .85. Se analizó la validez de criterio por comparación con el *Cuestionario Breve de Hábitos Relajación-Mindfulness Escolar* (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016) y con la *Escala de Relajación-Mindfulness Escolar* (López-González, 2010), observándose correlaciones significativas ( $r = .19$ ;  $p = .000$ ;  $r = .22$ ,  $p = .000$ ).

### **Análisis de datos**

Los datos cualitativos sistemáticos se analizaron con análisis componencial y taxonomías. Los procedentes de texto libre con teoría fundamentada, análisis de contenido clásico e inducción analítica bajo la secuencia *obtención, captura, transcripción, codificación e integración* (Fernández-Núñez, 2006). La obtención y captura se realizó desde el Diario de IA de los ocho docentes después de cada LS, cuyas transcripciones y codificaciones se plasmaron en tablas de contenidos individuales e integrales de todo el grupo. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0 para análisis cuantitativo.

### **Desarrollo**

#### **De la observación hasta la formación**

En el paso 1 (*observación de la realidad* o diagnóstico), que engloba dos ciclos preliminares, se realizaron tres estudios de *análisis del contexto*: creencias,

compromiso del alumnado y hábitos REMIND (López-González, 2015). Siguiendo la *hipótesis-acción* (paso 2), se procedió al *diseño del programa* (paso 3), desarrollado por el IP. La *realización del programa* (paso 4) tuvo dos fases: la formación del profesorado (ciclo 1: 40 horas en 10 semanas) y la realización de las 12 lecciones experimentales o *Lesson Study* (LS), nueve básicas y tres especiales en el aula (ciclos 2 y 3: 12 semanas). Los docentes implicados, además de realizar la formación específica, se comprometieron a practicar diariamente y pertenecer al GIA, a rellenar el diario de IA y a asistir a las sesiones productivas. Se pactó calendario, contenidos y actividades iniciales.

### ***Intervención en el aula***

La fase de *intervención en el aula* se compuso de dos ciclos (ciclos 2 y 3) (Figura 1). El primero (ciclo 2) duró 10 semanas y consistió en la aplicación de cada docente de la *lesson* semanal correspondiente en sus clases. Esta *Lesson Study* era consensuada en el seno del GIA durante la sesión productiva semanal en la que también se evaluaba la intervención de la semana anterior. En el segundo de estos ciclos de intervención (ciclo 3), que duró tres semanas, se consensuaron y aplicaron otras tres LS especiales de REMIND (*concentración, gestión emocional y centramiento...*) y se permitió mayor creatividad en los docentes.

### ***Evaluación***

La evaluación se hizo según el modelo CIPP de Stufflebeam (2003) que evalúa: *contexto, input, proceso y producto*. El *contexto* incluyó la detección de necesidades (ciclos preliminares) y el diagnóstico de creencias y compromisos del alumnado. El *input* se evaluó en base a los recursos materiales y humanos, a las estrategias de intervención y a la coherencia interna del centro. En la evaluación del *proceso* se valoró la formación del profesorado y la intervención en el aula mediante diversas acciones evaluativas.

El *producto* se evaluó según los cuatro criterios de Stufflebeam (2003): *impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad*. El impacto y efectividad fueron evaluados por profesorado y alumnado con instrumentos cuantitativos (López-González, 2013) y cualitativos, y la sostenibilidad y transportabilidad mediante entrevistas, informes y publicaciones.

### ***Presentación de resultados y seguimiento***

Los *resultados* fueron presentados públicamente a la comunidad educativa y en un informe a la Generalitat de Catalunya (López-González, 2003). Se hizo un *seguimiento* para garantizar la credibilidad y transferibilidad del programa a cursos posteriores y a otros centros. El año posterior se realizaron entrevistas con el profesorado implicado y, durante los cinco años siguientes (2005-2010), se con-



firmó la sostenibilidad y transportabilidad del programa que se aplicó en otros centros (López-González, 2013). Se mejoraron aspectos didácticos y metodológicos de las *Lessons* del programa y de la formación. Actualmente son más de 40 centros los que lo han puesto en marcha en el estado español.

## **Resultados**

El presente artículo es solo una parte de una amplia tesis doctoral basada en la IA con un amplio abanico de análisis de datos y resultados. Por ello, parte de los mismos, entre los que están algunos de carácter empírico, se dejan para otras publicaciones.

### **Creencias y compromiso del alumnado**

De una submuestra ( $n=188$ ), el 87,8% del alumnado creyó viable que el profesorado llevara REMIND a sus clases. Un 78,7% creyó que mejoraría su atención y un 77,1% el clima de estudio. Solo el 57,4% pensó que beneficiaría a su rendimiento académico. En cuanto a la disminución del estrés, el 78,7% lo veía posible. Solamente el 50,5% creía que disminuiría el número de expulsiones y un 54,8% afirmó que REMIND mejoraría su relación con el profesorado. El 92,6% aceptó gustarle la idea y un 87,7% se comprometió a hacerlo.

### **Formación del profesorado (ciclo 1)**

La formación se valoró con  $M=2.86$  (de 0 a 3) y al formador:  $M=2.77$ . La documentación recibida con  $M=2.94$  y la organización con  $M=2.55$ . El global se valoró con  $M=3$ . La participación e implicación fue muy alta por parte de los ocho docentes. El *aprendizaje* fue satisfactorio, sobre todo en *comprensión e integración*; solo un docente manifestó mayor aprendizaje. La relajación, la visualización y la conciencia postural fueron las técnicas mejor aprendidas y la gestión emocional (*focusing*) la que menos. El profesorado manifestó un estado de bienestar subjetivo positivo después de cada sesión, con diferencias según la sesión-técnica-ejercicio, percibiendo mejoras paulatinas respecto sesiones anteriores. Sus principales obstáculos fueron el sueño, la distracción y la incomodidad. Tres de los ocho docentes veían difícil autoaplicarse las técnicas y llegar a aplicarlas al aula, sin embargo todos reconocían las posibilidades pedagógicas de llevar REMIND a sus clases. En general, se sorprendieron de los efectos de calma, tranquilidad e intimidad con el alumnado a raíz de la formación y constataron la importancia de relajarse y de tomar conciencia de la respiración, sensaciones, postura y movimiento en clase, a la vez que aceptaron el bajo nivel general de ambas en el profesorado.

En cuanto a la *satisfacción*, 3/8 docentes quedaron muy satisfechos consigo mismos en este proceso formativo y 2/8 satisfechos. Otros 2/8 dijeron que les

habría gustado practicarlo más, aunque el docente que más practicó fue el que se sintió menos satisfecho de su aprendizaje. Respecto a las *sensaciones obtenidas*, en general fueron positivas, de bienestar subjetivo, de descanso y alivio del dolor. El docente que más practicó manifestó una mejoría de sus regulares dolores estomacales. Otro docente expresó su progresión y otro dudó al autoevaluarse. Por lo que respecta a las *dificultades*, el docente con mejor aprendizaje fue incapaz de gestionar sus emociones. De las *observaciones realizadas*, se deducen intereses y vivencias muy diversas y se constata que la *integración* de REMIND pasa por un aprendizaje cognitivo-conductual. Todos afirman la necesidad de tiempo para integrarlo en la propia vida y de un guía al principio. Se puede afirmar que en la integración de REMIND en el docente influyen varios factores, como los hábitos, las habilidades y también las creencias.

### ***Intervención en el aula (según profesorado)***

Las conclusiones se agruparon en núcleos temáticos: *preparación y práctica de los ejercicios, aplicación y temporización semanal, respuesta del alumnado, aplicación según franja horaria, aplicación según áreas, aplicación según curso-etapa académica, según tutorías, en exámenes, extensión a resto del profesorado y observaciones.*

#### ***Preparación y práctica de los ejercicios***

Se creyó relevante preparar y concretar los ejercicios de intervención (*Lesson*) y la conveniencia de escribir un pequeño guion y ensayarlo con otros usuarios antes de llevarlo al aula.

#### ***Aplicación y temporización semanal***

Se valoró positivamente la *metodología de ciclos de intervención* cuya temporización siguió la mitad de docentes. Tres de ellos hicieron adaptaciones: uno por necesidad de tiempo de adaptación al centro, otro por haberle fascinado propuestas anteriores, otro por falta de experiencia y uno que no supo seguirla. Se necesita ser flexibles en la *aplicación*. La inseguridad hizo que en ocasiones se repitieran ejercicios anteriores.

#### ***Respuesta cualitativa del alumnado***

La respuesta general del alumnado fue satisfactoria, incluso pedían hacerlo. Reclamaban mayor tiempo de práctica, disfrutaban al comentar sus experiencias. Manifestaron efectos positivos individuales: tranquilidad, bienestar subjetivo, concentración y vitalidad, así como otros grupales: silencio, mejora del clima del aula y convivencia, sobre todo en la media hora posterior a la práctica. Dichos efectos

eran cada vez más inmediatos y en el alumnado que no acababa los ejercicios se percibió una evolución lenta pero positiva. Se constató bastante dificultad en algunos para cerrar los ojos, distracción en otros y muy pocos mostraron indisposición o mareo por hiperventilación. Un sector amplio tenía pereza de empezar pero agradecía los efectos posteriores. Otro rechazaba el esfuerzo de practicar pasado un mes, y el alumnado de adaptación curricular reflejó cansancio en la mitad de la intervención, pero recuperó el gusto por la práctica. Así mismo, en fechas de evaluación bajó el nivel de satisfacción y de concentración. Un pequeño grupo con buen rendimiento académico lo consideraba una pérdida de tiempo, lo cual indica la necesidad de mayor información de los beneficios de REMIND y la influencia del nivel de creencias respecto a REMIND. La mayoría del alumnado reticente acababa integrándose y disfrutando de la práctica.

La mayor dificultad para el profesorado fue el no saber cómo actuar cuando algunos molestaban. Surgió la duda sobre el tipo de posturas a adoptar para la práctica.

### ***Aplicación según franja horaria***

La relajación-*mindfulness* es más fácil a primeras horas del día, pero los cambios más evidentes se daban después del recreo. La quietud que el alumnado presenta por las mañanas hace inapropiada la relajación, lo cual requiere usar técnicas más cognitivas, como respiración consciente, escaneados de sensaciones y trabajos de silencio mental. En cambio, después del recreo se necesitan ejercicios que incluyan cambios posturales, movimientos y escucha emocional. Se necesitaba concretar más el tipo de actividad a realizar en cada momento de día.

### ***Aplicación según las áreas***

La visualización pareció aplicable a todas las asignaturas. En las áreas de lenguas se valoró el beneficio de ser consciente de la lengua y de los efectos subjetivos de la palabra. También se observó la importancia de la conciencia postural para escribir y leer. En educación física se integró fácilmente la respiración y relajación. En música se señaló la aplicabilidad de las nueve habilidades básicas TREVA al canto y al aprendizaje musical. La aplicabilidad de REMIND depende del nivel de práctica personal REMIND y de la creatividad. La práctica REMIND puede ser parte ordinaria de una clase y facilita la autoconciencia psicocorporal del docente, lo cual conlleva un autocontrol de voz, respiración, postura y movimiento en el aula.

### ***Aplicación según niveles***

En cuanto a 1º de ESO, hubo diversidad y contrarias percepciones. 2º de ESO, excepto para un docente que era tutor, fue el nivel que presentó mayor di-

ficultad de intervención, lo cual concuerda con algunos estudios sobre el clima de aula y la competencia emocional (López-González y Oriol, 2016). En 3º se notó una mejor predisposición del alumnado, y en 4º fue más fácil la aplicación. Los alumnos y alumnas de bachillerato, que ya habían realizado práctica de REMIND en el curso anterior, mostraron mucho interés en todo momento. Un docente tuvo mayor dificultad en bachillerato que en ESO. Se observaron efectos diferentes entre grupos del mismo nivel académico, lo cual pueda ser debido a la influencia del docente al intervenir.

### **Aplicación a tutorías**

Todos los profesores que ejercían de tutores lo aplicaron con facilidad y reclamaron posteriormente la inclusión de REMIND en el plan de acción tutorial del centro.

### **Aplicación antes de exámenes**

Solo dos docentes lo pusieron sistemáticamente en práctica antes de sus pruebas o exámenes. Entre los ejercicios que parecieron resultar beneficiosos estaba el *self talk*, es decir, la autogénesis de tranquilidad mediante la palabra (o frase): «*el examen es fácil, estoy tranquilo/a*», por ejemplo.

### **Observaciones metodológicas**

Se aconseja empezar con respiración profunda, relajación de la lengua y autoobservación (sensaciones, pensamientos y emociones). Conviene tener un *plan B* para el alumnado reticente (dibujar, manipular algún material o permanecer callados escuchando música). La concreción del ejercicio y el tiempo son claves. Se puede realizar al principio o a mitad de clase. Es indicado repetir el mismo ejercicio más de una semana y aprender primero las habilidades básicas y pasar después a las especiales poco a poco. La gestión emocional requiere el uso de un lenguaje llano y ayuda especial del profesorado.

### **Extensión a otros compañeros**

Es imprescindible aprender con un experto antes de intervenir en REMIND con alumnado.

### **Evaluación de intervención en el aula (según alumnado)**

La valoración de la *intervención* del alumnado (de 1 a 5) fue  $M=3.84$  ( $DT=.60$ ). El 7,6% por debajo de 3 puntos, el 46,9% entre 3 y 3,99 puntos y el 42,5% de entre 4 y 5 puntos. Por factores, el mejor valorado fue la *comprensión* ( $M=3.96$ ;  $DT=.71$ ), seguido de la *satisfacción* ( $M=3.85$ ;  $DT=.71$ ). La *realiza-*

ción del profesorado ( $M=3.76$ ;  $DT=.77$ ) y la *facilidad* ( $M=3.76$ ;  $DT=.71$ ) fueron los más bajos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género ( $t=-2.212$ ;  $p<.028$ ) (femenino:  $M=3.90$ ;  $DT=0.55$ ; masculino:  $M=3.76$ ;  $DT=0.63$ ). También hubo diferencias por nivel académico ( $F=2.401$ ;  $p<.050$ ) en el factor *realización* ( $F=6.242$ ;  $p<.000$ ) entre 4º ESO ( $M=4.04$ ;  $DT=.544$ ) y 1º BAT ( $M=4.00$ ;  $DT=.73$ ) respecto de 3º ESO ( $M=3.49$ ;  $DT=.842$ ).

## **Evaluación global del programa (alumnado)**

El valor de la media global del Programa TREVA (entre 1 y 5) por parte del alumnado que reúne cinco factores (*aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y evaluación de las técnicas*) fue  $M=3.75$  ( $DT=.49$ ) con oscilaciones de 1.90 a 4.80). Un 0,3% del alumnado lo hizo por debajo de 2, el 6,3% entre 2 y 3, un 61% entre 3 y 4 y el 32.4% por encima de 4. El factor mejor fue el *Aprendizaje* ( $M=4.10$ ;  $DT=.58$ ) seguido de la *Aplicabilidad* ( $M=3.83$ ;  $DT=.59$ ), los *Efectos individuales* ( $M=3.76$ ;  $DT=.80$ ) y los *Efectos Grupales* ( $M=3.59$ ;  $DT=.65$ ). La *Intervención* fue el más bajo ( $M=3.42$ ;  $DT=.80$ ).

No se observaron diferencias significativas por nivel académico ( $F=2.074$ ;  $p<.084$ ) ni por género ( $t=0.845$   $p<.399$ ) (masculino:  $M=3.73$ ,  $DT=.51$ ; femenino:  $M=3.77$ ,  $DT=.47$ ).

## **Conclusiones**

Todos los métodos o tradiciones de REMIND hacen uso de las habilidades psicocorporales básicas y especiales y pueden ser enfocados como *lesson study*, lo cual requiere el compromiso y consenso de los docentes de hacer REMIND como parte de sus clases. Se recomienda el uso de música, hacer siempre el mismo protocolo de introducción-ejercicio-salida, programar actividades alternativas para el alumnado reticente y compartir la experiencia.

El Programa TREVA produjo efectos positivos individuales en el alumnado, como por ejemplo el aumento de la tranquilidad, el bienestar subjetivo y la concentración, y otros grupales, como la mejora del clima de aula y el silencio, lo cual puede mejorar las habilidades cognitivas y el rendimiento (López-González *et al.*, 2016). Dichos efectos requieren de tiempo y paciencia e incluyen la necesidad de permitir comentar la experiencia.

El programa TREVA tuvo un buen impacto, fue efectivo, sostenible y parece transportable a otros contextos, al menos, como recurso psicopedagógico. Cabe destacar que ni el género ni el curso discriminaron en la evaluación, pero la impli-

cación del alumnado en la práctica REMIND parece estar relacionado con su relación con el profesor. Por ello han de adquirir mayor seguridad e informar de los beneficios de REMIND al alumnado para favorecer la intervención.

La franja horaria es una variable clave para planificar las *lessons REMIND* siendo, al menos, tres los momentos interesantes: por la mañana (atención y la respiración consciente), después del patio (gestión emocional, conciencia postural y relajación) y al inicio de la tarde (relajación y masajes). La tutoría es un espacio curricular proclive para trabajar REMIND, si bien cada área puede adaptar la práctica de manera específica y se puede instaurar en los exámenes.

Para que la *intervención en el aula* sea positiva son necesarias una metodología y una temporización adecuadas que incluyan la preparación y el consenso semanal de las *lesson studies* (Soto y Pérez-Gómez, 2015). El alumnado responde satisfactoriamente, si bien el de atención a la diversidad presenta mayor fluctuación, y en algunos casos puede manifestarse cansancio y en otros hay un primer rechazo inicial o malestar que después desaparece. El conocimiento de esta realidad y la continuación con la práctica personal pueden favorecer la intervención exitosa en el aula.

En definitiva, se confirma la hipótesis-acción de que *los propios docentes pueden realizar REMIND en sus clases*.

Este estudio es limitado por varios motivos: su complejidad, la escasez de criterios para su validez, la diversidad del tiempo de intervención en algunos casos y por la mortalidad científica de docentes, lo cual dificultó el seguimiento. Los resultados cuantitativos en adolescentes han de interpretarse con cautela por su inestabilidad emocional. Por otro lado, presenta cierta similitud con el modelo evaluativo.

## ***Implicaciones prácticas***

Se considera que la *relajación-mindfulness* es un aprendizaje específico y no solo un medio de mejora de otras capacidades. Para implementarlo se recomienda: analizar el contexto, implicar a los equipos directivos, informar de los beneficios de REMIND a toda la comunidad educativa e incluirlo, desde la laicidad, en los proyectos curricular y educativo de centro. Es imprescindible la formación específica del profesorado con un experto (Crane *et al.*, 2013; López-González, 2007; 2013) y se aconseja la IA y la LS como modelo, tener previsto el protocolo de tratamiento a la diversidad y programar por Competencias TREVA (López-González, 2007; 2016). En general, falta investigación en habilidades REMIND (López-González., 2015; Dariotis *et al.*, 2015).

## Referencias bibliográficas

- Arguis, R., Bolsas, A.P., Hernández-Paniello, S. y Salvador, M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica* 6(1), 88-113.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonnin, J.E. (2006). *Análisis del discurso*. Documento de trabajo. Universidad de Buenos Aires.
- Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R.P.1, Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G. y Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI: TAC), Assessment. doi: 10.1177/ 1073191113490790.
- Dariotis, J., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, J. y Mendelson, T. (2015). A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program. *Mindfulness*, 7(1). DOI: 10.1007/s12671-015-0463-y.
- Delorme, Ch. (1982). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Diniz-Pereira, J.E. y K.M. Zeichner (coords.) (2002). *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46.
- Felver J.C. y Jennings P.A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. Published online: *Mindfulness*, 7,1-4. DOI: 10.1007/s12671-015-0478-4.
- Fernandez-Núñez, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí de recerca*, 7, 1-13. Universidad de Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Germer C.K, Siegel, R.D. y Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Goyette, G. y Léssard-Hebert, M. (1988). *La Investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17-1, 95-110.
- López González, L. (2003). *Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula* (Llicència d'estudi) [Versió electrònica]. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf>.

- López González, L. (2007). Relaxació a les aules. Disseny i Avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat*, 13, 43-47.
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26-32.
- López González, L. (2015). *Meditación para niños*. Barcelona: Plataforma.
- López González, L. (2016). *Competencias de Relajación, Meditación y Mindfulness en la Escuela. Una propuesta de concreción*. Universidad de Barcelona: ICE (prensa).
- López González, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Cultura y educación*, 28(1), 130-156. DOI: 10.1080/11356405.2015.1120448.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13866.
- 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 Ramón Luis Soriano Díaz y Pilar Cruz Zúñiga (eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua, 193-230.
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75(26,3), 59-80.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., Lawlor, M.S. y Thomson, K.C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 565-588.
- Schonert-Reichl, K.A. y Lawlor, M.S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. DOI 10.1007/s12671-010-0011-8.
- Schonert-Reichl, K.A. y Roeser, R.W. (eds.) (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh, A.D., Winton, A.A., Singh, A.N. y Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103-1109.
- Soto, E. y Pérez-Gómez, A.I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 15-28.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Ponencia llograda en el *Oregon Program Evaluators Network Conference*, Portland. Recuperat el 20 de febrer de 2010, de <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>



- Tébar, S. y Parra, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Winter, R. (2003). Buddhism and action research: towards an appropriate model of inquiry for the caring professions. *Educational Action Research*, 11(1), 141-160. DOI: 10.1080/09650790300200208
- Young, R. (2016). *How being mindful in class has made me more effective and reflective teacher*. Recuperado de: <https://mindfulintheclassroom.wordpress.com/tag/action-research/>.
- Zeichner, K. (2008). The importance of developing contextually relevant approaches to educational action research. Paper presented at the *International Academic Conference of Action Research and Teacher Education*, 5-7 December, Universidad de Taitung, Taiwan.
- Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.