

Efectos de la aplicación de un programa de *mindfulness* en el clima de aula y competencias atencionales del profesorado: un estudio longitudinal*

Effects of the Application of a Mindfulness Program in the Classroom Climate and Attention Skills of Teachers: A Longitudinal Study

Recibido: 26 abril 2022 | Aceptado: 14 julio 2023

TXEMI SANTAMARÍA GARCÍA

Universidad de Deusto, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-3690>

ALBERTO AMUTIO KAREAGA^a

Universidad Andres Bello, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3989-9992>

LUIS LÓPEZ-GONZÁLEZ

Universidad de Barcelona, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2534-9340>

DAVID HERRERO-FERNÁNDEZ

Universidad Europea del Atlántico, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6092-8332>

DARIO PÁEZ ROVIRA

Universidad Andres Bello, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8459-6037>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar la eficacia del Programa TREVA (*mindfulness* en el aula), para la mejora del clima de aula (muestra 1) y la adquisición de competencias *mindfulness* del profesorado (muestra 2). Se utilizó un diseño cuasiexperimental longitudinal, con medidas repetidas pre/post, con cuatro tiempos de medición en la muestra 1 y dos tiempos en la muestra 2. La muestra 1 está formada por alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($n = 139$). La muestra 2 está conformada por profesorado que imparte docencia en la ESO ($n = 21$). La variable clima de aula está definida por los factores cohesión de grupo y conducción de grupo. La variable competencias *mindfulness* del profesorado queda conformada por los factores auto conciencia y auto control, y conciencia psico-corporal. En el primer estudio se obtuvieron diferencias significativas en las variables de cohesión, relación, orden, conducción grupo y total clima aula. En el segundo estudio se hallaron diferencias en autoconciencia psico-corporal. Se resaltan las implicaciones prácticas relacionadas con la necesidad de incluir este tipo de programas desde los primeros niveles educativos para fomentar las competencias atencionales del profesorado y mejorar el clima de aula.

Palabras clave

programa TREVA; relajación; *mindfulness*; clima de aula; alumnado; profesorado.

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: alberto.amutio@ehu.eus

Para citar este artículo: Santamaría García, T., Amutio Kareaga, A., López-González, L., Herrero Fernández, D., & Páez Rovira, D. (2023). Efectos de la aplicación de un programa de *mindfulness* en el clima de aula y competencias atencionales del profesorado: un estudio longitudinal. *Universitas Psychologica*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.eapm>

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the effectiveness of the TREVA Program (Mindfulness in the Classroom) for improving the classroom climate (sample 1) and the acquisition of mindfulness skills by teachers (sample 2). A longitudinal quasi-experimental design was used, with repeated pre/post measurements, with four measurement times in study 1, and 2 times in study 2. Sample 1 is made up of Compulsory Secondary Education (ESO) students, aged between 12 and 17 years old ($n = 139$). Sample 2 is made up of teachers who teach in ESO ($n = 21$). The classroom climate variable is defined by the group cohesion and group leadership factors. The teacher's mindfulness competencies variable is made up of the factors self-awareness and self-control, and psycho-corporal awareness. In the first study, significant differences were obtained in the variables of cohesion, relationship, order, group leadership, and total classroom climate. In the second study, differences were found in psycho-corporal self-awareness. The practical implications related to the need to include this type of programs from the first educational levels are highlighted to foster the attentional skills of teachers and improve the classroom climate.

Keywords

TREVA program; relaxation; mindfulness; classroom climate; teachers.

En la actualidad, el alumnado muestra altos niveles de estrés y bajos niveles de atención con el consiguiente aumento de las demandas emocionales sobre los docentes y la disminución de su bienestar emocional (Baena-Extremera et al., 2021; Ozamiz-Etxeberria et al., 2021; Schoeps et al., 2021). Paralelamente, las investigaciones sobre los beneficios de las intervenciones y los programas basados en relajación y atención plena o *mindfulness* están creciendo exponencialmente en la última década. El *mindfulness* puede ser concebido como un rasgo psicológico, una habilidad-competencia, o una técnica que implica atención plena al momento presente (Amutio et al., 2015; Smith, 2019). Actualmente, se presenta en diferentes formatos psicoterapéuticos (Intervenciones Basadas en Mindfulness - MBIs) y psicoeducativos (Programas Educativos Basados en Mindfulness - MBEPs) en distintos países. Entre los programas educativos dirigidos al alumnado de educación secundaria (Arenilla

et al., 2022), cabe destacar el programa *Learning to BREATHE* (Broderick & Metz, 2016).

De forma complementaria, aunque menos numerosa, existen programas de *mindfulness* dirigidos a docentes. A nivel internacional se pueden destacar la intervención denominada CALM (*Community Approach to Learning Mindfully*) (Harris et al., 2016), y CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*), que ayuda a los docentes a tener una mayor conciencia de sí mismos, de sus emociones, y a mejorar el clima del aula (Jennings et al., 2017). Dichos programas están basados en el modelo MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) (Kabat-Zinn, 2003). En España destaca el programa de diez sesiones que utiliza la técnica Meditación-Fluir, que ha sido aplicado a personal docente de educación secundaria (Franco et al., 2011) y a estudiantes (Franco et al., 2016), y el Programa TREVA (López-González, Álvarez-González et al., 2016).

Los programas basados en *mindfulness* han demostrado su eficacia en diferentes contextos, incluyendo el escolar para mejorar los niveles de concentración, regulación emocional y afecto positivo en estudiantes de educación primaria y profesorado (De Carvalho et al., 2017; Reindl et al., 2020). Así mismo, han sido aplicados con éxito en la reducción de los niveles de estrés y problemas interpersonales en el profesorado y en estudiantes de secundaria, con un aumento en los niveles de autoeficacia y *mindfulness* (Gouda et al., 2016). De forma paralela, estos programas han producido efectos positivos significativos en otras áreas como clínica, social y laboral relacionados con una mejora del bienestar y el rendimiento (Langer et al., 2015; Sapthiang et al., 2018).

Programa Mindfulness en el Aula (TREVA)

Dentro de la instrucción de *mindfulness*, se considera altamente recomendable y necesario que previo a que los docentes puedan sentirse seguros y enseñar las técnicas de *mindfulness* en el aula, lo hayan empezado a practicar y de, alguna manera, comiencen a incorporarlo en su

propia vida (Albrecht et al., 2012). El programa TREVA incluye a alumnado y docentes, siendo uno de los pocos programas que se dirige a ambos colectivos de forma complementaria, junto con los programas propuestos por autores de otros países (De Carvalho et al., 2017; Gouda et al., 2016; Reindl et al., 2020). Ha sido validado e implementado en varios centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria de España y Latinoamérica (López-González, Álvarez-González et al., 2016; López-González, 2013). Este programa persigue el objetivo general de educar para la calma y la introspección, para la salud, y para encontrar un sentido a la vida. Sus objetivos específicos son: disminuir el estrés, desarrollar mecanismos de vida saludable centrandolo la atención en el propio cuerpo, promover la atención y el silencio interior como requisitos para el aprendizaje y el desarrollo personal, mejorar la convivencia escolar y el clima de aula, y facilitar la educación socioemocional del profesorado y el alumnado. Considera que el profesorado es el agente encargado de llevar esta propuesta de trabajo al aula, determinando las condiciones adecuadas para la implementación del programa.

El programa TREVA es el resultado de un estudio de revisión de 44 métodos, técnicas y tradiciones relevantes de relajación y meditación, donde se analizaron sus antecedentes, su fundamentación teórica, el nivel de rigor científico y sus publicaciones (López-González, 2013). Una de las conclusiones de la investigación es que los métodos y tradiciones utilizan nueve habilidades psico-corporales básicas relacionadas con *mindfulness*: atención, respiración, relajación, visualización, voz-habla, conciencia sensorial, postura, movimiento y energía. Estas son las 9 habilidades que en el programa se representan por medio de una espiral (Figura 1). Dicha espiral muestra que al programa estructurado como un proceso dinámico y progresivo donde los recursos están interrelacionados. Por tanto, el docente, irá determinando qué habilidad abordar en función de distintas variables como el estado del grupo/aula, el nivel de avance o el propio interés del alumnado.

El programa TREVA ha desarrollado una propuesta competencial, secuenciada y graduada en cada una de estas 9 habilidades (López-González, 2018; López-González, 2019; López-González & Santamaría, 2020). Además, presenta una propuesta de ejercicios, actividades y tareas para la consecución de dichas competencias. En primer lugar, están los Ejercicios, cuyo objetivo es posibilitar la consolidación de aprendizajes elementales e implican procesos mentales sencillos (e.g. *Mi inicio del día*, donde los estudiantes realizan el trayecto desde la puerta del aula hasta su silla de modo consciente, poniendo la atención en cada pisada y cada movimiento, ejercicios de atención a la respiración, escáner corporal breve). En segundo lugar, se presentan las Actividades, las cuales combinan conductas, comportamientos y ciertos procesos mentales más complejos (e.g., *Elabora tu audio*, donde los estudiantes, por grupos, tienen que grabar un audio en su teléfono móvil con una práctica meditativa sencilla para luego practicarla durante la semana). Por último, las Tareas conllevan un nivel más complejo de pensamiento, están vinculadas a una práctica social y son fundamentales para desarrollar la transferencia, es decir, llevar el aprendizaje de cada una de las habilidades a la vida diaria (e.g. *practicar el agradecimiento*: a lo largo de la semana se invita al alumnado a dar las gracias una vez al día a otra persona de su entorno, de manera consciente).

Con estos nueve recursos psico-corporales se trabaja en un triple campo a nivel psicopedagógico: i) atención, ii) desarrollo de la dimensión senso-perceptora (calma y relajación), y iii) gestión emocional. Los docentes, partiendo de sus objetivos educativos y del estado del grupo/aula, determinan qué ejercicios van realizando y hacia qué vértice del triángulo se inclinan.



Figura 1.
Los 9 recursos psico-corporales TREVA.

Algunas consideraciones importantes con respecto a las orientaciones didácticas y metodológicas del programa TREVA son: (i) Perspectiva específica y curricular: inclusión de la relajación, meditación y *mindfulness* en el currículo del centro; ii) perspectiva transversal: el programa está presente de forma transversal en el día a día del aula mediante el uso de rituales o rutinas de inicio y final de clase, de día, de semana y de trimestre (Tabla 1); (iii) Trabajo en el silencio interior, la capacidad introspectiva, y la búsqueda de sentido.

Estudio actual

El clima del aula hace referencia a la calidad de las interacciones sociales y emocionales de los estudiantes entre sí, y de éstos con los profesores (Braun et al., 2019; López-González, Amutio et al., 2016), constituyendo una de las variables más determinantes en el rendimiento académico (Alonso-Tapia & Nieto, 2019; Cahyadi et al., 2021). Esta variable se compone de dos factores: por un lado, cohesión de grupo, que tiene una dimensión horizontal y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los componentes de un grupo. Por otro lado, conducción de grupo, factor vertical que alude a la influencia del docente en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de su relación con

los educandos (López-González, 2013). En ese sentido, serán determinantes las competencias socioemocionales y la actitud del propio docente (Kiltz et al., 2020; Llorent et al., 2020). Así, se subraya la dimensión sistémica de la variable donde el ambiente es percibido de un modo dinámico como el resultado de las interacciones del profesorado con el alumnado, así como de la del propio alumnado entre sí (Ros et al., 2017).

Actualmente, y dentro de los programas de formación del profesorado, resulta de vital importancia la inclusión del desarrollo de sus capacidades atencionales, así como de las competencias emocionales y sociales (Jennings et al., 2017). En este sentido, y mediante la práctica de *mindfulness*, los docentes adquieren una mayor flexibilidad cognitiva y regulación atencional, que se traduce en una disminución de la reactividad y evaluaciones estresantes, una mejor adaptación al medio, y una mejora de la salud física y mental (Harris et al., 2016; Skinner & Beers, 2016). Al mismo tiempo, el desarrollo de la habilidad de *mindfulness* en el profesorado contribuye a aumentar sus niveles de energía para proporcionar al alumnado el apoyo emocional que necesita, y a una mejora de las interacciones profesorado-alumnado (Braun et al., 2019; Meiklejohn et al., 2012). Este es un tema de gran relevancia social para facilitar el desarrollo integral de ambos colectivos.

En la actualidad, a pesar de la cantidad de estudios existentes sobre la eficacia de los programas educativos basados en *mindfulness* en el alumnado y el profesorado, hay una escasez de programas que se dirigen a ambos colectivos de forma conjunta, a excepción del Programa TREVA y los ya mencionados (De Carvalho et al., 2017; Gouda et al., 2016; Reindl et al., 2020). Además, las investigaciones en cuanto al efecto de las técnicas de *mindfulness* en el clima de aula son escasas y, por otra parte, apenas existen estudios dirigidos a desarrollar las competencias de *mindfulness* en el profesorado, a excepción de los realizados por Jennings et al. (2017). Este hecho resulta sorprendente dada la existencia de interacciones continuas y recíprocas entre estudiantes y profesorado, y la importancia de

éstas en el bienestar y el rendimiento de ambos colectivos.

En la conceptualización de competencias *mindfulness* en el profesorado se ha seguido el modelo de Jennings et al. (2017) y Crane et al. (2013), que hace referencia a la conciencia intrapersonal. Dentro de habilidades intrapersonales está la competencia de autoconciencia y autocontrol, y la conciencia psicocorporal. Por un lado, la autoconciencia, tal como expresan Kearney et al. (2009), implica un autoconocimiento, así como el desarrollo de una conciencia testigo que permite a la persona evaluar las necesidades de su experiencia subjetiva. El autocontrol, a su vez, hace referencia a las habilidades de autorregulación. Por otro lado, la conciencia corporal es un proceso emergente, interactivo y dinámico, en el que existe una percepción de los estados, procesos y acciones corporales que se originan en las aferencias propioceptivas e interoceptivas, y que pueden ser observadas por el individuo (Mehling, et al., 2005). Este concepto incluye la percepción tanto de sensaciones físicas (por ejemplo, posición corporal y tasa cardíaca), como sensaciones más complejas (por ejemplo, dolor y relajación).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación tiene dos objetivos específicos:

1) Evaluar la eficacia del programa TREVA para la mejora del clima del aula (Muestra 1).

2) Evaluar la eficacia del programa TREVA para la mejora en los docentes de las competencias relacionadas con *indfulness*, que les permitan una gestión consciente del aula (Muestra 2).

Se hipotetiza que el programa TREVA producirá una mejora en el clima del aula y en las competencias *mindfulness* (e.g., Autoconciencia y Autocontrol) del profesorado.

Método

Participantes

La muestra principal (Muestra 1) estuvo conformada por alumnado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria; $n = 139$: 28 alumnos de ESO (20.1 %) de 1º, 31 (22.3 %) de 2º, 35 (25.1 %) de 3º, y 45 (32.3 %) de 4º, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M = 15.26$, $DE = 1.49$), y de los cuales 65 son de género femenino (46,7%). La muestra contó con presencia de alumnado procedente de otros continentes: África (27 alumnos; 19,4%), y América Latina (31 alumnos; 22,3%). Adicionalmente, y a modo exploratorio, se continuó el estudio con una muestra de profesorado (Muestra 2) que imparte docencia en ESO. Dentro de esta muestra se incluye profesorado y especialistas de apoyo educativo con un total de 21 docentes: 5 hombres (23.8 %) y 16 mujeres (76.2 %), con edades que oscilan entre 28 y 59 años ($M = 42.72$, $DE = 8.08$). Ambas muestras fueron de conveniencia.

Los cuestionarios fueron administrados de modo electrónico mediante la aplicación de Google Forms. La participación fue anónima y voluntaria. Previo a su realización se les hizo llegar el consentimiento informado que informaba el objetivo del estudio y la duración aproximada del cuestionario. En el caso de los menores, el consentimiento informado fue firmado por los padres o tutores legales. En todo momento, a lo largo del procedimiento, se mantuvo la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes. Por último, se informó a los participantes de la posibilidad de abandonar el estudio en el momento en que así lo decidiesen. Se aplicaron las Directrices internacionales para estudios con sujetos humanos descritos en el Código de Nuremberg y en la Declaración de Helsinki.

Instrumentos

- *Escala Breve de Clima de Clase (EBCC)* (López-González & Bisquerra, 2013). Se trata

de una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems agrupados en dos dimensiones: Cohesión de grupo: grado de satisfacción e involucración (2 ítems) y cohesión existente entre iguales (2 ítems) ($\alpha = 0.76$) (e.g., *Hay buen ambiente en clase*); y Conducción de grupo: influencia del profesorado en el desarrollo de la clase a través del orden o la organización (2 ítems), de la orientación a la tarea (3 ítems) y de la calidad de su relación con el alumnado (2 ítems) ($\alpha = 0.82$) - (e.g., *La relación con el profesor es buena*). La escala presenta cuatro posibilidades de respuesta donde 1 es nunca, 2 a veces, 3 con frecuencia y 4 siempre. Su fiabilidad, según el coeficiente alfa de Cronbach, es de 0.83 y un coeficiente de Omega de McDonald de 0.85

- *Cuestionario de Mindfulness Docente (CMD)* (Santamaría et al., 2024). Escala tipo Likert compuesta por 30 ítems que presenta 6 posibilidades de respuesta (1- Total desacuerdo; 2- Bastante desacuerdo; 3- Más bien en desacuerdo; 4- Más bien de acuerdo; 5- Bastante de acuerdo; 6- Total acuerdo). El índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la escala global es .95. Para esta investigación se evaluó una de sus dimensiones: Autoconciencia y autocontrol que agrupa dos factores: la autoconciencia psicocorporal ($\alpha = 0.84$) (e.g., *Soy consciente de lo que siento en cada momento en el aula*), y el autocontrol en clase ($\alpha = 0.66$), (e.g., *En clase me irrito y pierdo los nervios*).

Procedimiento

En la muestra 1 se ha realizado un estudio cuasi-experimental longitudinal de medidas repetidas pre/post, donde se han tomado cuatro tiempos de medición a lo largo de 21 meses: la primera se realiza antes del inicio del programa, en septiembre del primer año. La segunda se realiza seis meses después, al finalizar la formación del profesorado, y una vez se ha puesto el programa en marcha en el aula de modo experimental (febrero). La tercera cuando los docentes llevan dos meses aplicando el programa en el aula (abril) y, la cuarta, después de todo un curso escolar de aplicación (mes de junio del segundo año).

Con la muestra 2 se ha utilizado, igualmente, un diseño cuasi-experimental longitudinal con 2 tiempos de medición pre/post. La primera medición antes del inicio de la formación y la segunda una vez finalizado el proceso formativo.

Con respecto a la estructura de las sesiones en la muestra 1, se presenta un esquema flexible que integra tres momentos: i) Introducción: momento inicial para preparar el espacio al alumnado, y pequeños rituales de inicio de la actividad. Se busca una postura adecuada, así como una actitud de escucha y receptividad. En este momento es importante que los docentes generen un adecuado clima para desarrollar los ejercicios y actividades del programa; ii) Desarrollo de la propuesta: realizar los ejercicios o actividades basados en relajación-meditación-mindfulness, de la forma más vivencial posible. En la mayor parte de las prácticas, el silencio será un elemento fundamental; iii) Cierre: momento final para cerrar la propuesta en el que se reflexiona y expresa lo vivido y experimentado.

La aplicación del programa con el alumnado ha tenido dos partes. En primer lugar, la fase 1, de febrero a junio del primer año. Donde los docentes comienzan a aplicar el programa en el aula y en las sesiones formativas con ellos se va haciendo seguimiento de dicho trabajo. Se realiza una sesión de 1 hora de duración cada 15 días, realizando un total de 9 sesiones (dos al mes, excepto en abril, debido a las vacaciones escolares). En segundo lugar, se desarrolla la fase 2, que abarca todo el segundo año (septiembre – junio), donde el profesorado había finalizado su formación (terminada en junio del curso anterior). La propuesta de trabajo con el alumnado se integraba en el día a día del aula principalmente de dos modos: i) rutinas (ejercicios que no excedieron los 10 minutos de duración y que sirvieron para empezar y acabar el día (e.g., escáner corporal breve). Cada día de la semana se marcó una rutina a realizar, replicándose esos mismos hábitos a lo largo de todas las semanas del curso. ii) sesiones de relajación y *mindfulness*, que se desarrollaron en la hora de tutoría con una periodicidad quincenal. Se realizaron un total de 18 sesiones de 1 hora de duración, en la clase de tutoría (2 sesiones

al mes, excepto en los meses en los que hubo vacaciones escolares: diciembre y abril, en los que se realizó 1 sesión). A los docentes se les facilitó la compilación de ejercicios, actividades y tareas que conforman el programa en un libro donde estos recursos aparecen agrupados en función del ciclo educativo (i.e., Educación Secundaria, y Bachillerato (López-González & Santamaría, 2020). Los docentes dispusieron de un cuaderno de práctica en el que recogieron, a partir de una ficha previamente elaborada el trabajo realizado en el aula y las dificultades que fueron surgiendo. Este cuaderno fue supervisado semanalmente por el equipo investigador. La Tabla 1 representa un ejemplo de trabajo de rutinas con el alumnado durante una semana.

Tabla 1
Trabajo de Ejercicios (rutinas) para la semana con el alumnado

Días	Desarrollo	Recursos TREVA utilizados
Lunes (mañana)	ESCÁNER CORPORAL: con los ojos cerrados, la atención se lleva a las distintas partes del cuerpo para ir observando las sensaciones: calor, frío, dolor, relajación.	Atención
Martes (mañana)	ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN: con los ojos cerrados. Se lleva la atención a la respiración. Modalidades: contar respiraciones, repetir interiormente frase o palabra, sentir sensaciones del aire al respirar.	Atención Respiración
Miércoles (mañana)	EL TERMÓMETRO: con los ojos cerrados, se les invita a compartir cómo se sienten. En función de lo observado sacan cartulina de color rojo, naranja o verde.	Atención
Miércoles (final del día)	LO MEJOR DEL DÍA: se les invita a cerrar los ojos. Se repasa lo realizado a lo largo del día. <i>¿Con qué te quedas del día de hoy?</i> Se comparte brevemente en grupo.	Atención Voz/habla
Jueves (mañana)	SACA LO QUE TRAE: cierran los ojos y observan qué temas están con ellos en el aula que no tienen que ver con el centro. Se les invita a colocar todo eso fuera de sí. Para eso se les pueden dar tarjetas de colores. Cada uno escribe un tema en una cartulina.	Atención Voz/habla
Viernes (mañana)	SENTIR EL GRUPO: al iniciar la clase, hacemos un círculo, todos juntos. Como si fuésemos un equipo de rugby. Cerramos los ojos y sentimos nuestra respiración. Intentamos sentir las respiraciones de nuestros compañeros. Nos sentimos parte del grupo.	Atención Respiración Postura Movimiento
Viernes (final del día)	LA PALABRA MÁGICA: con los ojos cerrados, después de hacer unas respiraciones conscientes se les pregunta: <i>¿qué palabra, cuando la escuchas, te ayuda a estar más sereno y tranquilo? (Se les puede dar algún ejemplo: tranquilo, centrado...).</i> Cada alumno se repite interiormente la palabra, uniéndola a la respiración.	Atención Respiración Voz/habla

La estructura correspondiente a la muestra 2 fue marcada por el propio desarrollo de las sesiones formativas con el profesorado. La primera parte de formación del profesorado (T1) comenzó en septiembre y finalizó en enero del primer año (5 meses de duración). La segunda parte (T2) dio comienzo en febrero y finalizó en junio de ese mismo año (5 meses de duración). En total se completaron 42 horas formativas: 21 horas correspondientes al primer curso donde

el objetivo era que los docentes integrasen las competencias básicas del *mindfulness*; y 21 horas formativas en las que se trabajaron las herramientas para la intervención en el aula y se abordaron las técnicas a implementar con el alumnado, así como cuestiones pedagógicas y didácticas del programa. Las sesiones formativas tuvieron una duración de 3 horas y se realizaron con una periodicidad de 3 semanas. Se hicieron en total 14 sesiones formativas. En dichas sesiones el esquema seguido fue: i) Presentación de la sesión y práctica de auto observación inicial; ii) Ejercicios experienciales para profundizar en la técnica de *mindfulness* a desarrollar; iii) Desarrollo teórico; iv) Conclusiones. Además, los docentes tuvieron que practicar una serie de técnicas entre sesión y sesión. El tiempo total transcurrido entre una medición y la otra fueron diez meses (septiembre – junio), como muestran las Tablas 2 y 3.

Tabla 2
Desarrollo de las sesiones formativas con el profesorado: T1

Sesión	Temática	Contenidos
1	Presentación del programa La atención	Fundamentos psicopedagógicos del programa TREVA. La atención plena: tipos de atención, cualidades de la atención, actitudes básicas. Atención y auto observación.
2	Silencio mental Respiración Relajación	Respiración: mecanismos, fases y anatomía. Respiración profunda. Respiración consciente. Relajación: relación entre tono muscular y experiencia sentida. Eutonia. Relación con la gravedad. Soltar, abandonarse y reposar. La experiencia de confiar.
3	Visualización	Visualización. Actividad cerebral y experiencia. Claves de la visualización. Tipos. Estructura. Visualización activa y pasiva.
4	Conciencia sensorial Voz/Habla	Conciencia sensorial. Gusto, oído, tacto, vista y olfato. Propiocepción e interocepción. Psiquismo e interioridad. El 8.º sentido: empatía.
5	Postura	Habla y escucha consciente. Sonatas, fonación, lenguaje y experiencia. Mantras, lenguaje resonado, canto. Postura mecánica. Actitud y conciencia postural. La postura como forma de estar en el mundo. Postura-relajación. Postura-identidad. Postura-meditación.
6	Energía Movimiento	Gestión consciente de la energía. Movimiento consciente: bases del movimiento consciente.
7	Síntesis	Repaso de todo el trabajo realizado. Integración de técnicas a nivel personal.

Tabla 3
Desarrollo de las sesiones formativas con el profesorado: T2

Sesión	Temática	Contenidos
1	Presentación del curso Metodología de trabajo La atención	Repaso: fundamentos del programa TREVA. Las competencias básicas en psico-corporalidad. Prácticas y ejercicios para trabajar la atención en el aula.
2	Silencio mental Respiración Relajación	Competencias: respiración. Prácticas y ejercicios para trabajar la respiración en el aula. Prácticas y ejercicios para trabajar la relajación en el aula.
3	Visualización	Competencias visualización. Prácticas y ejercicios para trabajar la visualización en el aula.
4	Conciencia sensorial	Prácticas y ejercicios para trabajar la conciencia sensorial en el aula. Competencias conciencia sensorial.
5	Voz/Habla Energía	Competencias voz, habla, y energía. Prácticas y ejercicios para trabajar la voz/habla y energía en el aula.
6	Postura Movimiento	Competencias: postura y movimiento. Prácticas y ejercicios para trabajar la postura/movimiento en el aula.
7	Cierre del programa	Síntesis: una propuesta para trabajar el <i>mindfulness</i> en el aula.

Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS 19.0. En primer lugar, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos (media y desviación estándar), correlacionales y de fiabilidad para cada una de las muestras (alfa de Cronbach). Los datos relativos a la muestra 1 se analizaron por medio de un análisis de varianza multivariado de medidas repetidas (MANOVA). Al ser significativo el efecto multivariado, se procedió a analizar los efectos univariados (variable por variable). En todos los casos se tuvo en cuenta tanto la significancia estadística como el tamaño del efecto (η^2), que se interpretó según el criterio de Cohen (1988), de manera que valores de entre 0.01 y 0.04 se consideran efectos pequeños, entre 0.05 y 0.14 efectos medianos, y por encima de 0.14, efectos grandes.

Los datos relativos a profesores se analizaron por medio de la prueba *t* para muestras relacionadas, al tratarse de dos tiempos. En estos contrastes se consideró tanto la significación estadística como el tamaño del efecto (*d* de Cohen), que se interpretó según el criterio de Cohen (1988): valores de en torno a 0.20 se consideran efectos pequeños; en torno a 0.50 se consideran efectos medianos, y en torno a 0.80 o superiores, se consideran tamaños grandes.

Resultados

En la muestra 1, se observó un efecto multivariado significativo, $F(5, 18) = 211.58, p < 0.001, \eta^2 = 0.98$. De esta forma, se procedió a analizar las diferencias univariadas a lo largo de los cuatro tiempos en cada una de las dimensiones. Tal como se puede observar en la Tabla 4, se obtuvieron diferencias significativas en las variables de cohesión, relación, orden, conducción grupo y total clima de aula con tamaños de efecto importantes. En general, las puntuaciones en el tercer y cuarto tiempo fueron mayores que en los dos primeros tiempos.

Tabla 4
Comparación del Clima de Aula en los cuatro tiempos de medición

Variables	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3		Tiempo 4		F	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Satisfacción	15.74	3.93	16.43	2.87	15.78	5.34	16.91	4.67	0.73	0.03
Cohesión	12.26 ^{cd}	5.12	12.91 ^{cd}	5.45	14.61 ^{ab}	5.48	15 ^{ab}	4.82	4.18**	0.16
Relación	15.04	3.37	14.04 ^{cd}	4.11	16.3b	3.58	16.35 ^b	2.97	3.41**	0.13
Orden	11.35	3.83	11.96	3.73	12.91	4.86	14.3	4.24	2.84*	0.11
Orientación	16.13	5.88	16.48	5.83	19.74	5.47	18.35	6.02	2.59*	0.1
Cohesión grupo	28	8.07	29.35	7.16	30.39	10.33	31.91	8.86	2.29*	0.09
Conducción grupo	42.52 ^d	10.38	42.48 ^{cd}	12.04	48.96 ^b	11.93	49	11.35	3.54*	0.34
Total clima de aula	70.52 ^d	16.64	71.83 ^{cd}	17.74	79.35 ^b	20.24	80.91	18.89	3.76*	0.14

Nota. Diferencias a lo largo de los 4 tiempos: tiempo 1 (a), tiempo 2 (b), tiempo 3 (c) y tiempo 4 (d), según la prueba post-hoc de Bonferroni. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

En cuanto a la muestra 2, se presentan los datos obtenidos en el CMD en las dos mediciones realizadas: T1 y T2 (la Tabla 5 presenta los resultados de la prueba de muestras relacionadas). Como se puede observar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable autoconciencia psico-corporal y no en la variable autocontrol frente a grupo de clase. Esto es debido a que el tamaño de la muestra es pequeño ($n = 21$).

Tabla 5
Comparación entre T1 y T2 en Cuestionario de Mindfulness Docente (CMD)

Variable	M (T1)	DE (T1)	M (T2)	DE (T2)	t	d
Autoconciencia psico-corporal	23.2	8.22	27.2	8.13	-2.35*	-0.49
Autocontrol frente a grupo de clase	25.4	2.6	25.7	1.34	0.05	0.1

Nota. * $p < 0.01$.

Discusión

En la primera muestra se ha medido la influencia del entrenamiento en las herramientas que proporciona el Programa TREVA sobre la variable clima de aula en cuatro tiempos. Los resultados obtenidos confirman la eficacia del programa para la mejora del clima de aula en alumnado de ESO y refuerza los hallazgos de otros estudios (De Carvalho et al., 2017; Gouda et al., 2016; López-González, 2013, López-González, Amutio et al., 2016; Reindl et al., 2020). Así, se han obtenido diferencias significativas con un tamaño de efecto significativo en las variables de cohesión, relación, orden, conducción grupo y total clima aula. Los resultados muestran que el alumnado percibe que ha habido una mejora en la cohesión existente entre compañeros, en la relación que se da entre ellos, así como en el orden y conducción que se realizan del aula por parte del profesorado. Este es un resultado relevante, ya que la percepción del clima de aula ha demostrado ser una de las variables más relevantes en la autoeficacia docente la cual, que a su vez, influye en la calidad de la enseñanza y el rendimiento del alumnado (Braun et al., 2019; Gil, 2016; Kearney et al., 2020). Además, la mejora del clima de aula predice un aumento de la empatía y una disminución de las conductas de acoso escolar en el estudiantado (Jennings et al., 2017; Montero-Carretero et al., 2021; Oberle et al., 2023).

En esta línea diversos autores han investigado en la relación entre *mindfulness* y diversas variables relacionales como la mejora de la relación alumno-docente, y la convivencia

escolar (Delgado-Suarez et al., 2021; Martin & Collie, 2019; Roorda et al., 2011). Sus hallazgos han relacionado la variable *mindfulness* con la compasión, la no violencia, y la ausencia de conflicto en las aulas. Así, Goynor (2016) ha mostrado cómo la atención plena se asocia negativamente con el acoso escolar. Su estudio concluyó que los alumnos más conscientes resultaron menos propensos a ejercer violencia contra otros compañeros.

En la misma línea, una investigación reciente de Thornberg et al. (2022) halló que un clima de aula positivo estaba asociado a una menor probabilidad de ser víctima de acoso escolar, concluyendo que la variable clima y una relación alumnado-profesorado de apoyo son dimensiones clave en la prevención del acoso escolar en centros educativos. Por su parte, Schonert-Reichl & Lawlor (2010) evaluaron la aplicación del programa *MindUp* en alumnado de educación primaria, encontrando una disminución de los niveles de agresión en el aula, y un aumento de los niveles de aceptación entre compañeros, lo que es congruente con los hallazgos de De Carvalho et al. (2017) quienes obtuvieron mayores niveles de amabilidad y compasión en alumnado y profesorado después de la aplicación de dicho programa. Así mismo, existen estudios que han mostrado mejoras significativas de la práctica de *mindfulness* en autorregulación emocional, habilidades sociales y en conductas socialmente competentes del alumnado en diferentes niveles educativos (Amutio et al., 2022; Bergen-Cico et al., 2015; Franco et al., 2016; Kaltwasser et al., 2014).

Estos hallazgos brindan evidencia de la validez del Programa TREVA, ya que en general las intervenciones en *mindfulness* tienen una efectividad pequeña en la variable clima de aula, según un metaanálisis sobre el efecto de estos programas de intervención en donde no se incluyó el Programa TREVA (Klingbeil & Renshaw, 2018). Las mejoras significativas obtenidas en el clima de aula apoyan los resultados de otras investigaciones con dicho programa (López-González, Amutio et al., 2016; López-González et al., 2018).

En la segunda muestra se ha medido la integración de competencias *mindfulness* en los docentes, hallándose diferencias significativas en la variable autoconciencia psico-corporal. Este resultado es relevante, teniendo en cuenta que el Programa TREVA, en línea con otras investigaciones (Shapiro et al., 2016; Meiklejohn et al., 2012), subraya la importancia de que antes de desarrollar actividades de *mindfulness* con el alumnado en el aula, el docente integre de un modo vivencial las competencias atencionales y emocionales básicas. Por ello, en el desarrollo del programa, la primera fase tiene que ver con la formación del profesorado.

La práctica del *mindfulness* por parte del profesorado promueve mayor presencia y atención del docente, así como mayor empatía en el aula. En este sentido, diferentes autores (Carbonero et al., 2011; Jennings et al., 2017; Manota & Melendro, 2016; Schoeps et al., 2021) inciden en la importancia de fomentar las competencias socioemocionales de los docentes, incluidas sus habilidades relacionales, para reducir sus niveles de estrés, mejorar el clima del aula, y así potenciar el aprendizaje y el éxito educativo del alumnado.

Los estudios también han mostrado un aumento de la resiliencia en el profesorado, lo cual conlleva una mayor capacidad para aceptar las dificultades y fracasos en el aula (Sharp & Jennings, 2016; Skinner & Beers, 2016). Sin embargo, y a pesar de haberse obtenido cambios significativos en el factor Autoconciencia Psico-corporal, no se ha obtenido un efecto significativo en el factor de Autocontrol en clase. La toma de conciencia del cuerpo y de las propias emociones es un primer paso para ejercer un autocontrol frente al grupo clase y es razonable pensar que su desarrollo requiera mayor tiempo de práctica de la atención plena que la ofrecida en esta investigación, por lo que es muy posible que sea una habilidad que se vaya incorporando con la práctica continuada de *mindfulness*.

Existe un reconocimiento cada vez mayor de la contribución central que los docentes realizan al desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Amutio et al., 2020; Berger et

al., 2014; De Bofarull, 2019) y una evidencia científica creciente de la necesidad de entrenar al profesorado en el desarrollo de sus competencias emocionales para la mejora de su desempeño académico (Romero-García et al., 2022). El Programa TREVA constituye una propuesta válida para mejorar las competencias *mindfulness* del profesorado y el clima de aula. Los resultados obtenidos se encuentran en línea con los estudios de Braun et al. (2019), Jennings et al. (2017), y Reindl et al. (2020), y se dirigen al alumnado y al profesorado de forma coordinada. Una mejor gestión de las emociones grupales en el aula permitiría al alumnado mantener mayores niveles de interés en sus estudios y evitar el riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, la investigación en emociones grupales o colectivas en el aula continúa siendo escasa (Song, 2022). Los resultados de este estudio son consistentes con la necesidad existente en la actualidad de realizar investigaciones sobre la mejora del clima del aula y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en las competencias de atención plena o *mindfulness* del profesorado.

En cuanto a las limitaciones, cabe destacar el bajo tamaño de la muestra del profesorado, lo cual ha limitado el alcance de los resultados obtenidos. Al igual que la ausencia de grupo control, por lo que son necesarios futuros estudios controlados con muestras más grandes y grupo control aleatorizado, a fin de avalar la eficacia del programa en este colectivo. Este trabajo preliminar constituye la primera investigación longitudinal sobre los efectos del programa TREVA en el clima de aula que integra al alumnado y al profesorado utilizando un colectivo de habla hispana, y los resultados son prometedores. El estudio aspira a contribuir a la inclusión del desarrollo de las competencias atencionales y socioemocionales en el currículo educativo desde los primeros niveles. Estas competencias han de incluir aspectos relacionados con las prácticas contemplativas, como el *mindfulness*, así como el cultivo de la interioridad y la transcendencia.

La enseñanza debe convertirse en un medio para trabajar hacia un sistema de aprendizaje en

el que las personas colectivamente seamos más capaces de superar los reveses y estar a la altura de los complejos desafíos del mundo moderno. Más que una simple herramienta para la mejora individual, la atención plena debe convertirse en un vehículo para mejorar la educación y fomentar el cambio social. Así, el estudio del aprendizaje como una experiencia colectiva que promueva unas relaciones interpersonales basadas en el apoyo y compromiso mutuos resulta de suma importancia.

Referencias

- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-15. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alonso-Tapia, J. & Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>
- Amutio, A., Telletxea, S., Mateos-Pérez, E., Padoan, S., & Basabe, N. (2022). Social climate in university classrooms: A mindfulness-based educational intervention. *PsyCh Journal*, 11(1), 114-122. <https://doi.org/10.1002/pc hj.509>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Baena-Extremera, A., del Mar Ortiz-Camacho, M., Marfil-Sánchez, A. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Improvement of attention and stress levels in students through a Mindfulness intervention program. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142 <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.002>
- Bergen-Cico, D., Razza, R., & Timmins, A. (2015). Fostering self-regulation through curriculum infusion of mindful yoga: A pilot study of efficacy and feasibility. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3448-3461. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0146-2>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Broderick, P.C., & Metz, S. (2016). Working on the inside: Mindfulness for adolescents. In K. Schonert-Reichl y R. Roeser (Eds.) *Handbook of research on mindfulness in education* (p. 355-382). Springer. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4939-3506-2_22
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(4), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00071-z>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>

- De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social- emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi- experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Crane, R. Eames, C., Kuyken, W., Surawy, C. et al. (2013). Development and validation of the mindfulness-based interventions - teaching assessment criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20(6). <https://doi.org/10.1177/1073191113490790>
- De Bofarull, I. (2019). Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición. *Revista Española de Pedagogía*, 77, (272), 47-65. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-03>
- Delgado-Suárez, I., López-del-Hoyo, Y., García-Campayo, J., Pérez-Aranda, A., Modrego-Alarcón, M., Beltrán-Ruiz, M., Gascón, S., & Montero-Marín, J. (2021). Testing the efficacy of ‘unlearning’, a mindfulness and compassion-based programme for cultivating nonviolence in teenagers: A randomised controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 12: 717736. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717736>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioural problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*, 2(1), 14-28. <https://doi.org/10.4018/jksr.2011010102>
- Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7, 590. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>
- Goynor, K.A. (2016). *Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence*. Tesis doctoral, Colorado State University.
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (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. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- 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>
- Kaltwasser, V., Sauer, S., & Kohls, N. (2014). Mindfulness in German schools (MISCHO): A specifically tailored training program: Concept, implementation, and empirical results. In *Meditation-Neuroscientific approaches and philosophical implications* (pp. 381-404). Springer: Cham.
- Kearney, M.K., Weininger, R.B., Vachon, M.L.S., Harrison, R.L., & Mount, B.M. (2009). Self-care of physicians caring for patients at the end of life. *JAMA*, 301(11), 1155-1164. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.352>

- Kearney, C.A., Sanmartín, R., & González, C. (2020). The school climate and academic mindset inventory (SCAMI): Confirmatory factor analysis and invariance across demographic groups. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2061. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02061>
- Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2020). 'When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either': Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in psychology*, *11*, 578378. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378>
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, *33*(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Langer, A.I., Ulloa, V.G., Cangas, A.J., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de Psicología*, *36*(3), 533-570. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- López-González, L., & Santamaría, T. (Coords.). (2020). *Mindfulness en el aula: 12-18 años*. San Pablo.
- López-González, L. (Coord.). (2019). *Mindfulness en el aula: 6-12 años*. San Pablo.
- López-González, L. (Coord.). (2018). *Mindfulness en el aula: 3-6 años*. San Pablo.
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. H. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education & Psychology*, *11*(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, L., Álvarez-González, M., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness and action research in secondary schools. Gestation of the TREVA program. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *87*(30.3), 75-91. <https://www.ridalyc.org/journal/274/27449361010/>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(1), 121-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- 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., & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, *5*, 62-77.
- Llorent, V.J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, *23*(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Manota, M.A., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, *19*, 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/EDU0000317>
- Mehling, W. E., Hamel, K. A., Acree, M., Byl, N., & Hecht, F.M. (2005). Randomized, controlled trial of breath therapy for patients with chronic low back pain. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, *11*(4), 44-52.
- Meiklejohn, J., Phillipis, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education:

- Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement, and empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Oberle, E., Ryan, J. X., & Molyneux, T. M. (2023). Pathways from social behavior to emotional health and academic achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(5), 632-653. <https://doi.org/10.1177/02724316221113349>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 620718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Reindl, D., Hamm, A., Lewis, R., & Gellar, L. (2020). Elementary student and teacher perceptions of a mindfulness and yoga-based program in school: A qualitative evaluation, *Explore*, 16(2), 90-93. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2019.07.009>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Education Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ros, A. R., Filella, G. F., Ribes, R. R., & Pérez, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Santamaría, T., López-González, L., Herrero-Fernández, D., Amutio, A., & Merino, L. (2024). Desarrollo del Cuestionario de Mindfulness para Docentes (CMD) y Análisis de Propiedades Psicométricas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(71), 183-197. <http://doi.org/10.21865/RIDEP71.1.13>
- Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2018). Mindfulness in schools: a health promotion approach to improving adolescent mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 112-119. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0001-y>
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D., & De Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. En R.W. Roeser y K. Shonert-Reichl (eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp.83-97). Nueva York: Springer.
- Schonert-Reichl, K.A., & Lawlor M.S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program in pre-and early adolescents well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo-Zegarra, S., & Montoya-Castilla, I. (2021). Los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001>
- Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, 7(1), 209-218. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0474-8>
- Skinner, E., & Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. En R.W. Roeser y K. Shonert-Reichl

- (eds.), *Handbook of mindfulness in education* (99-118). Nueva York: Springer.
- Smith, J. C. (2019). *Third-generation mindfulness and the universe of relaxation* (professional version). Kendall Hunt: Iowa.
- Song, D. (2022). Moving toward a spiritual pedagogy in L2 education: Research, practice and applications. *Frontiers in Psychology*, 13, 978054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.978054>
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between student–teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A Bayesian multilevel multinomial logit analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196-1223. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>
- Arenilla, M. J., Alarcón, D., & Povedano, M. A. (2022). metaanálisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.005>

Notas

- * Artículo de investigación.