

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LAS TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y MEDITACIÓN, SU
APLICACIÓN EN EL AULA Y SUS BENEFICIOS EN EL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

LAURA CANDEL ARTAL

Dirigida por:

DRA. IRENE VERDE PELEATO

DRA. MARGARITA BAKIEVA KARIMOVA

Noviembre, 2020

A mis padres

Por su educación y amor incondicional

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a mi marido Fernando su paciencia y apoyo incondicional en las horas de aislamiento total para la redacción de esta tesis y en la facilitación del espacio-tiempo para ello. Además, le agradezco sus significativas aportaciones ya que él también es ampliamente conocedor de las temáticas aquí tratadas debido a su formación como profesor de yoga y su afán de conocimiento e investigación, gracias.

Quiero agradecer especialmente a Irene Verde mi directora de tesis, por su paciencia, apoyo y comprensión a lo largo de todos estos años de proceso y a su impulso para la finalización de este trabajo, gracias por confiar y creer en mí, pese a comenzar siendo una completa desconocida. Agradezco también a mi cotutora de tesis Margarita Bakieva su visión metodológica investigativa y de análisis de datos, que han aportado a esta tesis una riqueza mayor en los resultados, también a su apoyo e implicación, gracias.

Agradezco enormemente la colaboración especial de las profesoras M^o José Martínez en el CEIP La LLoma del Mas de Bétera y a la profesora Asunción Clemente en el CEIP Martínez Torres de Aldaya por ayudarme tanto en la coordinación del profesorado de cada centro implicándose en las tareas de difundir y recoger todos los cuestionarios facilitados al profesorado para el estudio entre otras, gracias.

Así mismo, agradezco a todo el profesorado implicado en el estudio que han realizado un trabajo extraordinario con su alumnado, aplicando las técnicas de relajación y meditación en el aula, distribuyendo y recogiendo todas las pruebas del estudio en diferentes momentos y ofreciendo feedback en las entrevistas planteadas. Gracias por vuestro tiempo y dedicación. También, expresar mi agradecimiento a la dirección de los dos centros educativos que me han permitido y facilitado realizar el estudio en sus aulas, gracias.

Al profesor Alejandro Roselló del IES Cotes Baixes de L'Alcúdia por facilitarme el contacto con sus alumnos en los inicios de esta investigación. Me abrió las puertas de su aula para comenzar a indagar el objeto de estudio de esta tesis y comenzar

a constatar que la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula son posibles y tienen enormes beneficios para el alumnado y el profesorado.

A Jacobson y Schultz por ser los pioneros en este tipo de estudios y abrirnos las puertas a los investigadores que les hemos seguido en esta dirección. Así mismo, a todos los profesionales que dedican su vida a la introducción de las TRM en el aula, gracias.

Y, por supuesto, a mis padres, por su excelente educación y su gran cultura transmitida. A los dos por ser como son, lo que me ha enseñado a ser como soy. A mi padre, por ser un gran compositor y músico y por su música de relajación que tanto me inspira. A mi madre, por enseñarme a trabajar con constancia y no rendirme, gracias a los dos, os amo.

Resumen

Las técnicas de relajación y meditación están siendo introducidas en el aula por los beneficios que se van constatando a través de diferentes estudios científicos y en la práctica docente. Cada vez son más los estudios que se dirigen a comprobar cómo estas prácticas influyen en diferentes variables que mejoran el aprendizaje del alumnado y la práctica docente.

La tesis presentada analiza, con población de dos centros educativos de la Comunidad Valenciana (CEIP La Lloma del Mas de Bétera y el CEIP Martínez Torres de Aldaia) diferentes variables que pueden mejorar con la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula. Las variables que se estudian son el clima de aula, el nivel de atención del alumnado y la capacidad relajatoria del mismo. Del mismo modo, el estudio se centra en el profesorado, analizando la influencia de las técnicas de relajación en la reducción del nivel de estrés docente y la aplicabilidad de dichas técnicas en el aula.

Para realizar el estudio se ha desarrollado una formación previa con el profesorado en técnicas de relajación y meditación y, posteriormente, se ha desarrollado su aplicación en el aula por parte del profesorado. El desarrollo de la aplicación se ha realizado a través de una intervención psicopedagógica mediante una consulta colaborativa e intervención por programas.

Para evaluar todo el proceso se ha utilizado tanto metodología cuantitativa, hallando resultados estadísticos significativos como metodología cualitativa para informar detalladamente de los pensamientos y sentimientos a lo largo del proceso.

A partir de los datos obtenidos, se ha podido confirmar que la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula mejora el clima de aula, el nivel de atención del alumnado, aumenta la capacidad relajatoria del mismo y mejora los niveles de estrés docente. Por tanto, se confirma la aplicabilidad de las técnicas de relajación y meditación en el aula.

Summary

Relaxation and meditation techniques are being introduced in the classroom because of the benefits that are being verified through different scientific studies and in practice. More and more studies are aimed at checking how these practices influence different variables that improve student learning and teaching practice.

The thesis presented analyzes, with the population of two educational centers of the Valencian Community (C.E.I.P La Lloma del Mas de Bétera and C.E.I.P Martínez Torres de Aldaia) different variables that can be improved with the application of relaxation and meditation techniques in the classroom. The variables studied are the classroom climate, the level of attention of the students and the relaxing capacity of them. The study also focuses on teachers, analyzing the influence of relaxation techniques on the level of teacher stress and the applicability of classroom techniques.

In order to carry out the study, a previous training has been developed with the teaching staff in relaxation and meditation techniques and, subsequently, its application has been developed in the classroom by the teaching staff. The development of the intervention has been carried out through a psychopedagogical intervention through a collaborative consultation and program intervention.

To evaluate the entire process, both quantitative methodologies have been used, finding significant statistical results and qualitative methodology that informs us in detail of the thoughts and feelings throughout the process.

From the data obtained, it has been confirmed that the application of relaxation and meditation techniques in the classroom improves the classroom climate, the level of attention of the students, increases the relaxing capacity of the students and improves the levels of teacher stress. Therefore, the applicability of relaxation and meditation techniques in the classroom is confirmed.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	
Resumen	
Tabla de contenidos	
Justificación	
Introducción	

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 0. Introducción al concepto científico de emoción	07
Capítulo 1. Inteligencia emocional y educación emocional	17
1.1 La inteligencia y la emoción a través del tiempo	19
1.2 La inteligencia emocional.....	22
1.2.1 Los orígenes del concepto inteligencia emocional.....	22
1.2.2 Instrumentos de medida de la inteligencia emocional.....	27
1.2.3 Modelos de inteligencia emocional	31
1.2.4 Definiciones de inteligencia emocional.....	38
1.2.5 Un concepto propio de inteligencia emocional	37
1.3 La educación emocional	39
1.3.1 Conceptualización de la educación emocional.....	39
1.3.2 El desarrollo evolutivo de las emociones	41
1.3.3 Justificación de la educación emocional	42
1.3.3.1 El analfabetismo emocional	44
1.3.3.2 La educación emocional como prevención inespecífica ..	45
1.3.3.3 Otras aportaciones de la educación emocional.....	47
1.3.4 La educación emocional en la escuela.....	50
1.3.5 La educación emocional en España.....	52
1.3.5.1 La educación emocional en la legislación española	58
1.4 Las técnicas de relajación y meditación en la educación emocional....	63
1.4.1 La relajación en la regulación emocional	64
1.4.1.1 La regulación emocional infantil y la relajación	67
1.4.2 La relajación como elemento fundamental en la educación E	68

1.4.2.1 Aportaciones científicas de la técnica <i>Mindfulness</i>	71
1.4.2.2 Iniciativas sobre <i>mindfulness</i> y educación emocional en España	74
1.5 El estrés docente (<i>burnout</i>).....	84
1.5.1 La gestión del estrés docente	88
1.5.1.1 Aportaciones científicas de la técnica <i>Mindfulness</i>	91
1.5.2 La educación emocional en la formación docente.....	92
Capítulo 2. Las técnicas de relajación	103
2.1 Aproximaciones al concepto de relajación	105
2.2 Antecedentes de la relajación	112
2.2.1 Antecedentes de la relajación en la ciencia siglos XIX y XX	114
2.3 Beneficios de la relajación.....	121
2.3.1 Beneficios clásicos de la relajación	122
2.3.2 Beneficios de la relajación contemplados en la actualidad científica	130
2.4 Técnicas y métodos de relajación	138
2.4.1 Los métodos clásicos de relajación en occidente	139
2.4.1.1 La relajación progresiva. Jacobson, Wolpe	139
2.4.1.2 Relajación por entrenamiento autógeno Vogt, Schultz y Luthe	140
2.4.1.3 La hipnosis y la sofrología de Caycedo	144
2.4.1.4 La respiración	149
2.4.2 Los métodos modernos de relajación en occidente	151
2.4.3 Otros métodos de relajación. La meditación y el yoga.....	158
2.5 Un modelo teórico-práctico propio de relajación	162
2.5.1 Elementos de la relajación y su interacción.....	162
2.6 La necesidad de la relajación en los niños.....	164
2.7 La relajación en el aula	174
2.7.1 Problemas fundamentales de la escuela.....	175
2.7.2 Introducción de las técnicas de relajación y meditación (TRM) en el aula. Orientaciones pedagógicas.....	177
2.7.2.1Cómo se introducen las técnicas de relajación y meditación en el aula.....	177

2.7.2.2 Qué incluir en las programaciones	179
2.7.2.3 Pautas para su aplicación en el ámbito escolar ..	185

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

Capítulo 3. Investigación evaluativa	194
3.1 Introducción	195
3.2 Marco de la investigación evaluativa	196
3.2.1. La evaluación de programas	200
3.2.1.1 Conceptualización de la evaluación de programas	201
3.2.1.2 El modelo CIPP en la evaluación de programas	202
3.3 Investigación evaluativa para el programa TRM.....	208
3.3.1 Objetivos de la investigación evaluativa	209
3.4 Diseño de la investigación evaluativa.....	211
3.4.1 Plan de evaluación	212
3.4.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación.....	212
3.4.1.2 Fases de desarrollo de la investigación evaluativa	216
3.4.1.3 Participantes	218
3.4.1.4 Audiencias	221
3.4.2 Plan de recogida de información	222
3.4.2.1 Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.....	222
3.4.2.2 Fuentes e instrumentos de evaluación y momentos de recogida de información.....	229
3.5 Consideraciones éticas y legales en el marco de la investigación	239
 Capítulo 4. El contexto para la intervención y la evaluación	 243
4.1 Introducción	245
4.2 Descripción del macro contexto	246
4.2.1 Una experiencia previa	247
4.3 Descripción del contexto de intervención.....	251
4.3.1 Descripción del contexto global de intervención: Aldaia y Bétera dos poblaciones de la provincia de Valencia	252

4.3.2 Descripción del contexto específico de intervención: dos centros educativos de educación infantil y primaria	262
4.3.3 Caracterización del alumnado.....	270
4.4 Conclusiones de la evaluación de contexto	273

Capítulo 5. Programa de intervención: las técnicas de relajación

y meditación en el aula	277
5.1. Introducción al programa.....	279
5.2. Fundamentación teórica.....	279
5.3. Objetivos.....	284
5.3.1 Objetivo general.....	284
5.3.2 Objetivos específicos	284
5.4. Destinatarios	285
5.5. Contenidos	287
5.5.1 Banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación para su aplicación en el aula.....	288
5.5.1.1 Proyecto para la creación del material educativo....	289
5.5.1.2 El diseño instruccional para la creación del objeto educativo (banco de recursos).....	290
5.5.1.3 Estructura del contenido educativo digital. Diseño...	291
5.5.1.4 Evaluación del banco de recursos	294
5.6. Metodología didáctica	296
5.7. Modo de intervención.....	296
5.8. Temporalización	298
5.9. Recursos materiales y personas	299
5.10. Evaluación	299

Capítulo 6. La evaluación inicial del programa

6.1 Introducción	305
6.2 Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa.....	307
6.2.1 Adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos	307
6.2.2 Viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa ..	309
6.3 Evaluación del punto de partida del profesorado	310

6.3.1 Análisis del cuestionario ED-6 sobre estrés docente	310
6.4 Valoración del clima de aula	314
6.5 Evaluación del punto de partida del alumnado	317
6.5.1 Evaluación de la capacidad relajatoria del alumnado	317
6.5.2 Evaluación del nivel de atención del alumnado	322
6.6 Conclusiones generales y ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial	327

Capítulo 7. Seguimiento, evaluación del proceso de implementación del programa y propuestas de mejora 331

7.1 Introducción	333
7.2 Objetivos y preguntas de investigación	335
7.3 Metodología de investigación evaluativa	336
7.3.1 Grupo de trabajo	336
7.3.2 Técnicas e instrumentos	337
7.3.3 Procedimiento	339
7.4 Propuesta educativa	344
7.4.1 Objetivos educativos	344
7.4.2 Metodología, estrategias y actividades	345
7.5 Evaluación del proceso	349
7.5.1 Resultados de las entrevistas	349
7.5.1.1 Análisis de frecuencia de palabras	350
7.5.1.2 Análisis DAFO	356
✓ Análisis DAFO en función de Edad.	
✓ Análisis DAFO en función del nivel educativo.	
✓ Análisis DAFO en función de Sentimiento.	
7.6 Síntesis, conclusiones y propuestas de mejora	362

Capítulo 8. Evaluación final. Resultados, conclusiones y proyección de futuro 367

8.1 Introducción	369
8.2 Resultados	373
8.2.1 Entrevistas con informantes-clave y percepciones del profesorado	373

8.2.2	Cuestionario de aptitud relajatoria final (C3)	375
8.2.3	Cuestionario final de la intervención (alumnado) (C4)	381
8.2.4	Test de CARAS-R de Thurstone y Yecla	385
8.2.4.1	Relación entre A-E e ICI.....	394
8.3	Puntuaciones pretest y postest	400
8.4	Fiabilidad de los instrumentos	408
8.5	Análisis evaluativo medios-fines	408
8.5.1	Otros criterios evaluativos	409
8.6	Elementos del programa susceptibles de mejora	411
Capítulo 9. Conclusiones finales de la investigación y prospectiva.....		415
9.1	Introducción	417
9.2	Conclusiones generales.....	417
9.3	Aportaciones del estudio.....	426
9.4	Implicaciones educativas	429
9.5	Limitaciones y futuras líneas de investigación	430
Referencias bibliográficas		435
Anexos.....		457

Índice de tablas

Tabla 1: La medida de la inteligencia emocional rasgo	30
Tabla 2: Rasgos de personalidad en los modelos de Goleman y Bar-On.....	32
Tabla 3: Objetivos generales de la educación emocional. GROPE	56
Tabla 4: Objetivos generales de los programas de educación emocional	57
Tabla 5: Habilidades para la regulación emocional.....	65
Tabla 6: Bloques temáticos para la formación en educación emocional del profesorado	95
Tabla 7: Instrumentos utilizados y momento de aplicación de los mismos	98
Tabla 8: Los beneficios clásicos de la relajación hallados por Jacobson (1930) y Schultz (1936)	129
Tabla 9: Evolución histórica de la hipnosis y técnicas derivadas.....	145
Tabla 10: Musculatura implicada en el acto respiratorio	150
Tabla 11: Evolución histórica de la meditación	159
Tabla 12: Importancia de la relajación en los niños y las niñas	170
Tabla 13: Factores que condicionan el clima de aula.....	172
Tabla 14: Los problemas fundamentales de la escuela.....	175
Tabla 15: Objetivos de la relajación en el aula.....	179
Tabla 16: Variables a observar en la aplicación de un programa de relajación en el aula e instrumentos de medida existentes.....	185
Tabla 17: Modelos de evaluación de programas orientados a la toma de decisiones	203
Tabla 18: Definición operativa para los cuatro tipos de evaluación.....	206
Tabla 19: Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones.....	209
Tabla 20: Cuestiones de evaluación que orientan la investigación	213
Tabla 21: Detalle del alumnado participante en el estudio.....	219
Tabla 22: Detalle del profesorado participante en el estudio	220
Tabla 23: Criterios para la evaluación de programas	223
Tabla 24: Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa	224
Tabla 25: Evaluación del punto de partida del profesorado y del alumnado	225
Tabla 26: Análisis evaluativo de la “factibilidad de la implementación del	

programa educativo”.....	226
Tabla 27: Evaluación de los resultados parciales obtenidos	226
Tabla 28: Análisis evaluativo medios-fines en la aplicación final del programa.....	227
Tabla 29: Evaluación de los resultados finales del programa educativo.....	228
Tabla 30: Mejoras del programa.....	229
Tabla 31: Cuestionario de estrés docente	230
Tabla 32: Cuestionario del clima del aula	233
Tabla 33: Test de aptitud relajatoria E.P	234
Tabla 34: Tipos de medidas de caras-R.....	237
Tabla 35: Cuestionario para la evaluación final de la experiencia en el alumnado..	238
Tabla 36: Beneficios de la meditación 1º de Bachillerato.....	247
Tabla 37: Alcaldes/Alcadesas de Aldaia desde las elecciones de 1999	256
Tabla 38: Alcaldes/Alcadesas de Bétera desde las elecciones de 1999	261
Tabla 39: Grado de satisfacción con la formación recibida	266
Tabla 40: Áreas académicas (LOMCE, 2013).....	271
Tabla 41: Áreas académicas (LOMCE, 2013).....	272
Tabla 42: Número total de destinatarios/as del programa	285
Tabla 43: Contenidos de la formación las técnicas de relajación y meditación en el aula.....	287
Tabla 44: Objetivos de evaluación de entrada.....	306
Tabla 45: Categorías obtenidas por cada profesora en el cuestionario ED-6 de estrés docente.....	312
Tabla 46: Estadísticos descriptivos de C1 aplicado en 1º de Primaria	314
Tabla 47: Estadísticos descriptivos de C1 aplicado en 2º de Primaria	316
Tabla 48: Estadísticos descriptivos de C1 aplicado en 6º de Primaria	317
Tabla 49: Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 1º de primaria	319
Tabla 50: Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 2º de Primaria	320
Tabla 51: Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 6º de Primaria	321
Tabla 52: Porcentajes de respuestas del test de caras.....	323
Tabla 53: Puntuaciones en el test de caras. Pre-test por niveles y grupos.....	325
Tabla 54: Objetivos de evaluación de proceso	334
Tabla 55: Cuestiones de la entrevista semiestructurada realizada al profesorado....	337
Tabla 56: Diario de seguimiento de las prácticas en el aula.....	338
Tabla 57: Libro de códigos. Codificación relacionada con los fines de la	

investigación.....	340
Tabla 58: Libro de códigos. Entrevistas. Codificación automática por NVivo.....	343
Tabla 59: Implementación del programa por parte del profesorado	347
Tabla 60: Detalle del índice del curso de formación al profesorado en técnicas de relajación y meditación.....	348
Tabla 61: 100 palabras más frecuentes (mín. 6 caracteres).....	350
Tabla 62: DAFO ponderado en función de Sentimiento	359
Tabla 63: Objetivos de evaluación de resultados	369
Tabla 64: Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 1º de Primaria	375
Tabla 65: Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 1º de primaria.....	376
Tabla 66: Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 2º de Primaria	377
Tabla 67: Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 2º de primaria.....	378
Tabla 68: Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 6º de Primaria	379
Tabla 69: Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 6º de primaria.....	380
Tabla 70: Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 1º de Primaria	381
Tabla 71: Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 2º de Primaria	382
Tabla 72: Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 6º de Primaria	382
Tabla 73: Porcentajes de respuestas del test de caras.....	385
Tabla 74: Tanto por ciento de aumento en el nº de respuestas correctas entre pre-test y post-test.....	391
Tabla 75: Puntuaciones en el test de caras. Pretest y postest, por niveles y grupos .	392
Tabla 76: Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	400
Tabla 77: Estadísticos de prueba (a).....	401
Tabla 78: Contraste basado en Chi-cuadrado	401
Tabla 79: Estadísticos de fiabilidad.....	408

Índice de figuras

Figura 1. Desarrollo de la inteligencia.....	19
Figura 2. Versión clínica moderna de espiritualidad.....	135
Figura 3. Relajación muscular progresiva.....	140
Figura 4. Métodos de Psicoterapia Autógena (Según Luthe, 1977).....	143
Figura 5. Los elementos de la relajación y su interacción.....	163
Figura 6. Estrés escolar, interacción alumno, entorno y evaluación de estímulos ...	167
Figura 7. Consecuencias del estrés escolar.....	167
Figura 8. Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfield (1985). Evaluaciones y decisiones vinculadas con el desarrollo del programa.....	208
Figura 9. Fases del desarrollo de la investigación evaluativa.....	217
Figura 10. Ficha del test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone.....	235
Figura 11. Bloque tri-estímulo del test de caras.....	236
Figura 12. Mapas de localización de la población de Aldaia.....	252
Figura 13. Evolución de la población de Aldaia desde el año 2000.....	253
Figura 14. Número de empresas de Aldaia desde 2012.....	254
Figura 15. Evolución del paro en Aldaia desde 2012.....	254
Figura 16. Renta bruta media en Aldaia desde 2013.....	255
Figura 17. Gastos presupuestados por Aldaia por tipo de política.....	256
Figura 18. Mapa de localización de Bétera.....	257
Figura 19. Evolución de la población de Bétera desde el año 2000.....	258
Figura 20. Número de empresas de Bétera desde 2012.....	259
Figura 21. Evolución del paro en Bétera desde 2012.....	260
Figura 22. Renta bruta media de Bétera desde 2013.....	260
Figura 23. Gastos presupuestados por Bétera por tipo de política.....	261
Figura 24. Vista de la entrada del CEIP.....	263
Figura 25. Vista de la entrada del CEIP.....	269
Figura 26. Fases en la elaboración del programa.....	282
Figura 27. Fases del proyecto del banco de recursos on-line en técnicas de relajación y meditación.....	291
Figura 28. Hipertexto. Estructura del contenido educativo digital en el banco de recursos. Fuente: elaboración propia.....	292

Figura 29. Imagen del vídeo en youtube de relajación de la nube	293
Figura 30. Imagen del vídeo en youtube de relajación progresiva	293
Figura 31. Opiniones del profesorado tras la presentación del banco de recursos...	295
Figura 32. Diagrama de las fases de intervención	297
Figura 33. Ejemplo de codificación para sentimiento positivo	344
Figura 34. 100 palabras más frecuentes utilizadas en la entrevista	352
Figura 35. Árbol de palabras “relajación”	353
Figura 36. Árbol de palabras “respiración”	353
Figura 37. Árbol de palabras “respirar”	354
Figura 38. Árbol de palabras “actividades”	354
Figura 39. Codificación automática ponderada en función de Edad.....	355
Figura 40. Tabla jerárquica de DAFO	356
Figura 41. Ejemplos de fortalezas	356
Figura 42. Ejemplos de oportunidades	357
Figura 43. DAFO por edad	357
Figura 44. DAFO en función del nivel educativo	358
Figura 45. Codificación de casos en función de Sentimiento	359
Figura 46. Estilos de respuesta obtenidos a partir de la relación de las puntuaciones A-E e ICI	394
Figura 47. Gráfica de distribución de estilos de respuestas grupo general en pre y postest	395
Figura 48. Estilos de respuesta en pre- y postest para 1º de primaria, grupo A	395
Figura 49. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 1º de primaria, grupo B	396
Figura 50. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 1º de primaria, grupo C	396
Figura 51. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2º de primaria, grupo A	397
Figura 52. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2º de primaria, grupo B	397
Figura 53. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2º de primaria, grupo C	398
Figura 54. Estilos de repuesta en pre y post-test para 6º de primaria, grupo A	398
Figura 55. Estilos de respuesta en pre y postets para 6º de primaria, grupo B	399
Figura 56. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 6º de primaria, grupo C	399
Figura 57. Grupo 1º de primaria A. Pretest y post-test capacidad relajatoria	403
Figura 58. Grupo 1º de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria	403
Figura 59. Grupo 1º de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria	404
Figura 60. Grupo 2º de primaria A. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria	404

Figura 61. Grupo 2°de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.....	405
Figura 62. Grupo 2°de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.....	405
Figura 63. Grupo 6°de primaria A. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria	406
Figura 64. Grupo 6°de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.....	406
Figura 65. Grupo 6°de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.....	407

Justificación

Esta investigación nace de la confluencia de una trayectoria de vida, la de la investigadora, en la que se aúnan lo personal y lo profesional y que se relata a continuación, brevemente, en primera persona.

Licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía con inicios profesionales en el ámbito educativo. En el año 2006 comencé a trabajar a través de la bolsa de interinaje del Departamento de Educación en Barcelona; tras algunas sustituciones como orientadora educativa, consolidé una plaza de interina en un instituto del Vallés Oriental. Una vez aclimatada a un nuevo contexto cultural y educativo, inicié prácticas regulares de yoga en un centro cívico. La práctica del yoga fue un gran descubrimiento, si bien con anterioridad conocía las técnicas de relajación y meditación; a partir de este momento, las incluí en mi vida diaria sintiendo todos los beneficios que aportaban.

Tras varios años de práctica de la mano de mi primer maestro, el monje budista Ricart Rotllan, comencé a realizar prácticas esporádicas de relajación con el alumnado de 1º de E.S.O a través de la asignatura que se ofertaba como alternativa a la religión. La experiencia me sorprendió gratamente ya que fui observando cómo el alumnado expresaba satisfacción por realizar dichas prácticas, era capaz de relajarse lo que, a su vez, repercutía en un clima de aula más sosegado y armónico.

Mi pasión por el yoga fue en aumento hasta el punto que me preparé para la obtención del título de profesora de yoga por la escuela Sivananda Yoga Vedanta. Una vez titulada, busqué cómo unificar el mundo de la relajación y el de la escuela. Comencé a tomar contacto con experiencias docentes en Barcelona que incluían con éxito las técnicas de relajación y meditación en el aula.

De regreso a la provincia de Valencia, me propuse investigar más en el tema y, de ahí, mi interés en realizar esta tesis doctoral que ahora suscribo. A mi juicio, la introducción de las técnicas de relajación y meditación en el aula puede ofrecer multitud de beneficios tanto al alumnado, como al profesorado, al clima de aula así como a toda la situación educativa en su conjunto.

Para la introducción de innovaciones de este tipo en la escuela formal se hacen necesarios estudios científicos que avalen con resultados positivos estas prácticas.

Si bien existen trabajos previos en el ámbito internacional y nacional que vienen a justificar la introducción de esta innovación en las aulas, en el ámbito educativo de la provincia de Valencia y dirigidos a la educación primaria no existía ninguno.

Así pues, el deseo fundamental que se persigue en esta tesis y que se plasmará en los objetivos es justificar los beneficios de la introducción de las técnicas de relajación y meditación en las aulas de educación primaria, comprobar que es una práctica que puede realizar el profesorado y con la que obtendrá beneficios a distintos niveles. Por la magnitud y limitaciones de este estudio, se centra en las variables de clima de aula, nivel de atención del alumnado, capacidad relajatoria del alumnado, nivel de estrés docente y aplicabilidad de las técnicas en el aula.

Con la fuerza y desarrollo que ha cobrado la educación emocional tanto a nivel teórico como práctico en todos los ámbitos sociales, la vinculación con las técnicas de relajación y meditación se ha hecho notar también en numerosos trabajos que se comentan a lo largo de este trabajo. Siendo muy adecuada la incardinación de las técnicas de relajación en el desarrollo de un *curriculum* de educación emocional tan necesario en la escuela actual.

El tema que se trata en el presente estudio tiene máxima vigencia dado que, en la práctica docente, se recoge la necesidad y la demanda de introducir la educación emocional en las aulas apoyada con las técnicas de relajación y meditación. Curiosamente, a nivel legislativo, en nuestro territorio nacional, aún no se han unificado los criterios para su introducción, salvo en el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias como se explica en el marco teórico.

Introducción

El presente trabajo de investigación está estructurado en dos partes. Una primera parte, de fundamentación o marco teórico y una segunda, de trabajo empírico, conclusiones y propuestas de continuidad.

La primera parte incluye tres capítulos y su objetivo es precisar el marco teórico y analizar el estado de la cuestión.

En el capítulo 0, a modo de preámbulo, se pretende responder a la pregunta qué es una emoción y se defenderá que las respuestas emocionales permiten a la especie humana adaptarse a las condiciones ambientales impuestas por el medio en el que los seres humanos nos desarrollamos.

A continuación, en el capítulo 1, se aborda el descubrimiento de la inteligencia emocional, su reciente conceptualización y consolidación del término por los primeros autores que se centran en su divulgación y crean instrumentos de medida para este tipo de inteligencia así como modelos teóricos para su desarrollo. Se aporta un concepto propio de inteligencia emocional acorde a las últimas revisiones del concepto y con una orientación hacia el bienestar personal y la convivencia. Del desarrollo y consideración de la inteligencia emocional surge la necesidad de la educación emocional, se conceptualiza también este nuevo término a partir de la revisión de diversos autores y se procede a justificar la necesidad de la educación emocional en las escuelas, observando cómo se ha estado introduciendo a nivel legislativo. Seguidamente, se plantea la relación de las técnicas de relajación y meditación con la educación emocional presentando diversas experiencias a nivel internacional, nacional y provincial que constatan esta vinculación. El capítulo finaliza señalando la problemática existente en cuanto al estrés docente y cómo éste se está gestionando en la actualidad, poniendo la mirada hacia respuestas que plantean la necesidad de la educación emocional en la formación docente.

El capítulo 2 del marco teórico se centra en las técnicas de relajación y meditación, a partir de ahora (TRM). El capítulo comienza con una conceptualización de las técnicas de relajación y meditación, se revisan sus antecedentes, se pone atención a los beneficios que aportan el uso de estas técnicas, se detallan las técnicas y métodos

existentes de TRM y se presenta un modelo teórico-práctico propio de TRM. Para finalizar, se alude a la necesidad de la relajación en las niñas y niños y se focaliza la relajación de éstos en el aula, aportando orientaciones pedagógicas para su introducción por parte del profesorado.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el marco empírico de la investigación e incluye los capítulos 3 al 9.

El capítulo 3 se centra en el establecimiento del marco teórico y estructural de la investigación evaluativa que sirve de base para todo el trabajo de la presente tesis. Se establece como base el modelo CIPP de evaluación y a continuación se marcan los objetivos, el plan y las fases de evaluación, se especifican las audiencias implicadas, los instrumentos y momentos de recogida de información.

En el capítulo 4 se presenta el marco de la evaluación de contexto y se explicitan los contextos concretos de intervención con sus características singulares, centradas en las características de los centros educativos participantes y características de su alumnado y profesorado. La evaluación de contexto permite alinear la propuesta educativa a las necesidades reales encontradas.

El capítulo 5 presenta el diseño del programa “Las técnicas de relajación y meditación en el aula”. Se clarifican sus objetivos, contenidos, metodología, actividades, destinatarios y contenido. Se explicita el tipo de evaluación procesual que se lleva a cabo, evaluando el contexto, realizando una evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final de resultados. Con orientación hacia la mejora del programa que se desarrolla. Cabe resaltar la presentación de un banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación, de creación propia, que ofrece variadas actividades al profesorado para el desarrollo del programa.

En el capítulo 6 se realiza una exhaustiva evaluación inicial donde se valora la viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa, se evalúa el punto de partida del profesorado respecto a indicadores de estrés docente. Se valora el clima de aula previo a la aplicación del programa y se evalúa el punto de partida del alumnado respecto a su capacidad relajatoria y nivel de atención. Tras la valoración de resultados se realizan los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial.

El capítulo 7 se centra en la evaluación del proceso de aplicación del programa y la obtención de los primeros resultados. Para realizar dicha evaluación se utiliza la técnica de entrevista semiestructurada. Tras la recogida de información mediante la entrevista se procede a su análisis mediante el programa informático Nvivo de análisis cualitativo. Así mismo se ofrecen resultados del análisis DAFO (debilidades, amenazas, oportunidades, fortalezas) de las entrevistas efectuadas. Tras la recogida y análisis de la información en esta parte del proceso, se procede a introducir los cambios y mejoras pertinentes.

El Capítulo 8 corresponde a la evaluación final de resultados donde se realizan entrevistas informales con informantes clave y se recogen datos de los cuestionarios seleccionados como post-test tras la experiencia educativa. Este momento evaluativo permite una comparación de los datos obtenidos inicialmente como pre-test con los obtenidos tras la finalización del programa ofreciendo información abundante sobre los efectos del programa de técnicas de relajación y meditación en el aula. Para cerrar el capítulo, se realizan propuestas de mejora del programa desarrollado.

Para finalizar, el capítulo 9 es un capítulo de cierre, con conclusiones finales de la investigación realizada. Se señalan las aportaciones que realiza el estudio y las implicaciones educativas que tiene. Por último, se subrayan las limitaciones del estudio y se proponen futuras líneas de investigación que se consideran indispensables seguir.

Cierra esta tesis doctoral la realización de referencias bibliográficas consultadas para el desarrollo de todo el trabajo así como un apartado de anexos.

CAPÍTULO 0

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO CIENTÍFICO DE EMOCIÓN

Introducción al concepto científico de emoción.

Antes de adentrarse en el primer capítulo de esta tesis que versa sobre la inteligencia emocional, sea quizás necesario clarificar, a modo de preámbulo, algunas cuestiones sobre el concepto emoción que ayudarán al lector a situarse en el trabajo que, a lo largo, de los capítulos posteriores se presenta.

Las emociones han estado presentes a lo largo de la historia, aunque su grado de protagonismo no haya sido siempre el mismo. Se puede considerar que la psicología humanista, representada por Carl Rogers, presta una atención especial a las emociones ya mediados del siglo XX. En sus orígenes, siguiendo a Bisquerra (2017), la palabra emoción ya fue utilizada por los autores clásicos griegos (Platón, Aristóteles, Homero) como *Thymos* y *Pathos* hallando diferencias entre ambos términos. Ambos son vocablos de difícil traducción y al referenciarlos se suelen presentar en su voz griega original.

Thymos hace referencia a emociones de la familia de la “ira” (rabia, cólera, furia, odio). Es el sitio de los afectos donde hay una mezcla de alma y corazón que incluyen sentimiento y pasión. Por otra parte, *Pathos* se refiere a los estados anímicos relacionados con la tristeza, pasión y sufrimiento. También se refiere a sentimientos tristes y alegres que provocan que la persona se agite e incluso tiemble. Se experimentan de forma sensible, fisiológica y psíquica.

Durante la Edad Media y como fruto del cristianismo, las emociones pasan a considerarse pasiones del alma y posible fuente de pecado. Las emociones tienen una consideración negativa. Ante el peligro al infierno y miedo al demonio las emociones son reprimidas, sobre todo las de tipo sexual. El miedo es la emoción característica de la Edad Media.

A partir del S.XVI se empieza a utilizar el término emoción por parte de unas minorías cultas. Hasta ese momento se hablaba de pasión. Pero no es hasta 1820 cuando la palabra emoción se concibe como una palabra técnica susceptible de estudio científico, gracias a la aportación de Brown, 1800, que ya la utilizaba en sus clases, recogidas y publicadas en 1820.

La consolidación científica del término fue sobre todo a partir de los hallazgos de Charles Darwin (1872) con la publicación de una de sus obras sobre la expresión de

las emociones en personas y animales. En 1884, William James que en 1884 intenta establecer el fundamento de una categoría psicológica sobre la emoción.

Por tanto, el término emoción es mucho más reciente de lo que se pueda suponer y no es hasta mitad del S.XX que la palabra “emoción” se utiliza en el lenguaje coloquial.

Emoción significa mover hacia (en latín, *movere*). Existen muchas definiciones aportadas por diversos autores. Se recogen a continuación, aquellas que resultan más interesantes en el presente trabajo.

La concepción de James (1884) sobre emoción responde a sentimientos mentales vividos con cambios viscerales activados por la percepción de algún objeto. De manera resumida, la emoción es la percepción de cambios corporales. Por tanto, las emociones implican el cuerpo y la mente.

Durante muchos años se mantuvo esta relación entre el cuerpo y la mente al hablar de emoción. El cambio se produjo con un nuevo enfoque psicológico en 1975, el conductismo. Se concibe como un patrón adaptativo de reacción corporal; es decir, es innata en gran medida, constituida por atributos fisiológicos y motóricos-expresivos, sobre todo faciales.

Le sigue un período, hacia 1985, en el que la emoción se enmarca en el enfoque del procesamiento de la información y se concibe como el fenómeno semántico guardado en la memoria junto a las conductas fisiológicas y motóricas.

En la misma década, es la llegada del cognitivismo la que marca una nueva definición de las emociones como el resultado de la evaluación y reevaluación que el individuo realiza de la realidad en función de sus experiencias, habilidades y enfrentamiento social.

Las definiciones más actuales sobre emoción pretenden ser más globales e integradoras. Salovey y Mayer (1990) definen la emoción como la respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. Goleman (1996), define la emoción como “el sentimiento y los pensamientos, los estados biológicos, los psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que la caracterizan” (p. 418).

En estas definiciones se resaltan como componentes de la emoción la parte física, mental y afectiva. Se rompe la dualidad cuerpo-mente de etapas anteriores.

Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005) una emoción es “un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (p. 23).

Mora y Sanguinetti (2009) definen la emoción como una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Va acompañada de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es una parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de conductas emocionales. En esta definición se puede observar cómo los autores incluyen las partes del cerebro que, a nivel físico, producen la emoción.

De acuerdo con Bisquerra (2007) la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61). Este autor entiende las competencias emocionales, como un subconjunto de las competencias personales. Y distingue cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. En el trabajo realizado por Bisquerra se encuentra una definición que plantea la emoción como respuesta a sucesos internos o externos fruto de la memoria de la persona y que también puede activar respuestas emocionales. Es en esta concepción de emoción que propone Bisquerra en la que la investigación de esta tesis pone el acento y será la que guíe todo el trabajo.

La primera función que se observó sobre las emociones es que eran adaptativas. En la actualidad, se considera que las emociones poseen además otras funciones relevantes: motivacional y social.

Una de las funciones más importantes de la emoción es la función adaptativa, encargada de preparar al organismo para que lleve a cabo eficazmente una conducta determinada que pueda responder a las exigencias ambientales, movilizand o la energía necesaria para ello, dirigiendo dicha conducta hacia un objetivo determinado.

La función motivacional indica que la relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una combinación entre dirección e intensidad. La emoción

llena de energía la conducta motivada y una conducta dotada de alguna emoción, se realiza de forma más intensa. Por otro lado, dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de la emoción.

La función social se relaciona con la expresión de las emociones ya que facilita a las personas interactuar con otras, permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas y favorece procesos de relación interpersonal. Las funciones sociales de las emociones son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. La manifestación emocional es saludable y beneficiosa y favorece la creación de redes de apoyo social.

Por otro lado, la propia represión de las emociones también representa dicha función social, pues por múltiples factores, es socialmente necesaria la inhibición de algunas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social. Algunas personas prefieren ocultar sus emociones a los demás, limitando que se genere cierta intimidad en sus relaciones sociales (Chóliz, 2005).

Hoy se habla de la multidimensionalidad de la respuesta emocional ya que en la respuesta emocional a un acontecimiento se pueden identificar tres dimensiones: neurofisiológica, cognitiva y conductual (Bisquerra, 2009).

La dimensión neurofisiológica hace referencia a las respuestas fisiológicas que se producen en el organismo ante el estímulo externo o interno y comienzan en el Sistema Nervioso Central: respiración, tono muscular, frecuencia cardíaca y respiratoria, presión sanguínea, secreciones hormonales, etc.

La dimensión cognitiva hace referencia a los procesos de gestión y procesamiento de la información, que se producen a nivel consciente o inconsciente e influyen en la cognición y la vivencia subjetiva de cada uno de los acontecimientos, permite tomar consciencia de la emoción que se experimenta y etiquetarla. Este componente coincide con el sentimiento (Carretero, 2015).

La dimensión conductual es la expresión emocional, que a través de lenguaje verbal y, fundamentalmente, no verbal (principalmente tono de voz y expresiones faciales), que permite inferir las emociones que los demás experimentan.

Para describir el proceso emocional, por un lado se ha de recurrir a las partes del cerebro implicadas en el mismo y, por otro, a cómo tiene lugar el proceso emocional. Sin entrar a explicar cada una de las partes del cerebro emocional, basta con indicar que los estímulos son procesados por el ser humano siguiendo el recorrido: estímulo-tálamo-corteza-amígdala-hipotálamo-respuestas (Anadon, 2005).

El proceso emocional parte de la percepción de un estímulo externo o interno, que es valorado por el sujeto según la percepción de sus condiciones internas y externas, fruto de esa valoración se produce la activación emocional y produce cambios fisiológicos, expresión corporal, comunicación no verbal, etc.

Las manifestaciones externas de la emoción pasan por un segundo filtro que las suaviza, de forma que la cultura y el aprendizaje modifican la respuesta emocional.

En un primer momento se evalúa la situación según su significado y capacidad de afrontamiento del sujeto y, en un segundo momento, se valora el significado dependiente de los procesos de aprendizaje que influyen en la interpretación de las situaciones (Palmero, 1999).

Por ello, la emoción o mejor dicho, la respuesta emocional viene determinada socioculturalmente. Según el contexto social y cultural en que se encuentre la persona, la respuesta emocional estará condicionada por ese entorno. Fernández-Berrocal y Ramos (2005) explican que las manifestaciones externas de la emoción están mediadas por el bagaje experimental, la cultura y el aprendizaje del individuo.

Las emociones están presentes en las vidas de todas las personas desde el momento del nacimiento y juegan un papel relevante en la construcción de la personalidad e interacción social. Se viven las emociones en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con las amistades, con el entorno, con los iguales, en la escuela, con las y los educadores, etc. Por lo que la institución escolar supone ser un ámbito relevante en el en el que se experimentan y desarrollan las emociones. Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivas y emocionales. La educación tradicional ha

puesto en valor, durante mucho tiempo, más el conocimiento que las emociones, sin tener presente que ambos aspectos son necesarios. La educación actual no debe olvidar que también es necesario educar las emociones. Desde los primeros años, se pueden educar las emociones. De los cuatro pilares de la educación (saber, saber hacer, saber estar y ser, y saber convivir), señalados en el informe Delors (1996) como directrices para este siglo, como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la necesidad de la educación emocional en el marco de una educación integral desde la escuela.

Educación significa contemplar el desarrollo integral de las personas y, por tanto, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas siendo la escuela una de las agencias encargadas de la educación.

Educación emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con las y los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con las demás personas, quererse y aceptarse a una y uno mismo, respetar a las otras personas y proponer estrategias para resolver problemas.

La importancia y el impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya, desde 2014, existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). Esto es debido a la importante función de las emociones en la adaptación social y el ajuste personal.

En la actualidad, estamos viviendo las emociones de forma desadaptativa. Vivimos una sociedad estresada. Las dinámicas que se generan son de presión constante. Las personas viven en un círculo de acción y reacción a los estímulos del entorno lo que genera una tensión constante. Estos procesos pueden resultar inconscientes para la persona y hacerla vivir en esa constante tensión diariamente llegando a producir angustia mental y emocional. Cuando estos mecanismos se ponen en marcha repercuten en el cerebro y compromete su función normal.

En esta línea, señalan Martínez y Díaz (2007): “el problema que subyace radica en los requerimientos de la Modernidad, concentrada en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida, y por ende en la salud física y mental de las personas afectadas” (p. 1).

Todas las personas necesitan aprender a prevenir y controlar el estrés. Quien no lo hace, puede poner en peligro su salud y su tranquilidad, mientras que quien conoce y pone en práctica acciones adecuadas para prevenirlo y afrontarlo puede disfrutar de un estilo de vida más sano y más satisfactorio. Un aprendizaje que se puede llevar a cabo para prevenir y frenar el estrés es el de conocer y poner en práctica las técnicas de relajación y meditación para mejorar el autocontrol favoreciendo el bienestar subjetivo.

En las últimas décadas, se ha podido comprobar como el estrés infantil aumenta año tras año afectando a la población escolar en sus procesos de aprendizaje. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados, que pueden iniciarse en la educación infantil. Recientemente, se empiezan a incluir las técnicas de relajación en los programas de educación emocional por los beneficios detectados en este sentido. Todas estas temáticas se abordan con detenimiento en los capítulos que forman el conjunto de esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 1

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Capítulo 1. Inteligencia emocional y educación emocional

- 1.1 La inteligencia a través del tiempo
- 1.2 La inteligencia emocional
 - 1.2.1 Los orígenes del concepto inteligencia emocional
 - 1.2.1 Instrumentos de medida de la inteligencia emocional
 - 1.2.2 Modelos de inteligencia emocional
 - 1.2.3 Definiciones de inteligencia emocional
 - 1.2.4 Un concepto propio de inteligencia emocional
- 1.3 La educación emocional
 - 1.3.1 Conceptualización de la educación emocional
 - 1.3.2 El desarrollo evolutivo de las emociones
 - 1.3.3 Justificación de la educación emocional
 - 1.3.3.1 El analfabetismo emocional
 - 1.3.3.2 La educación emocional como prevención inespecífica
 - 1.3.3.3 Otras aportaciones significativas de la educación emocional
 - 1.3.4 La educación emocional en la escuela
 - 1.3.5 La educación emocional en España
 - 1.3.5.1 La educación emocional en la legislación española
- 1.4 Las técnicas de relajación y meditación en la educación emocional
 - 1.4.1 La relajación en la regulación emocional
 - 1.4.1.1 La regulación emocional infantil y la relajación
 - 1.4.2 La relajación como elemento fundamental en la educación emocional
 - 1.4.2.1 Aportaciones científicas de la técnica *mindfulness*
 - 1.4.2.2 Iniciativas sobre *mindfulness* y educación emocional en España
- 1.5 El estrés docente (*burnout*)
 - 1.5.1 La gestión del estrés docente
 - 1.5.1.1 Aportaciones científicas de la técnica *mindfulness*
 - 1.5.2 La educación emocional en la formación docente

Inteligencia emocional y educación emocional

1.1 La inteligencia y la emoción a través del tiempo

Desde los inicios de la humanidad, al ser humano le ha preocupado la inteligencia. Querer saber qué es, cómo definirla, cómo mejorarla. Este interés por la inteligencia se ha mantenido a lo largo del tiempo, evolucionando con las aportaciones de diferentes autores y corrientes de pensamiento. Como puede observarse en la figura 1, desde la época platónica, ha habido interés por el estudio de la inteligencia.

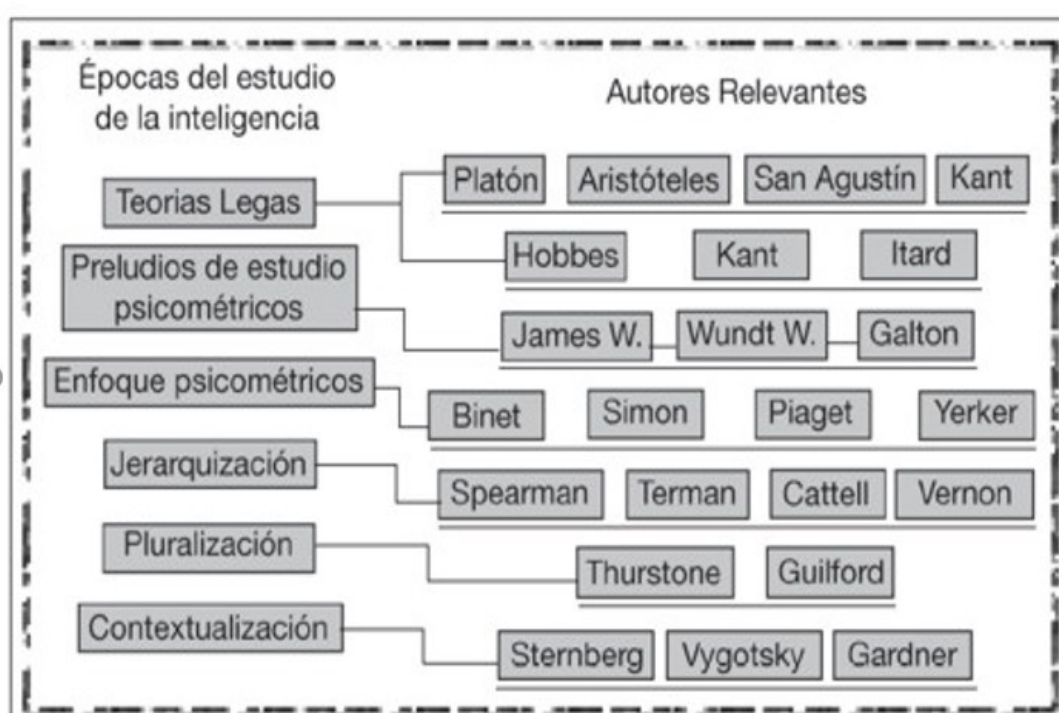


Figura 1. Desarrollo de la inteligencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Trujillo y Rivas, 2005.

Este trabajo no pretende realizar una retrospectiva en el concepto de inteligencia pero sí centrarse en la evolución del estudio de la inteligencia desde el concepto clásico, principalmente, en los momentos en los que se relacionan inteligencia y emoción.

Haciendo una revisión acerca de los estudios sobre inteligencia y sobre cuándo se empieza a relacionar ésta con la emoción, nos remontamos a los primeros tests de inteligencia de Binet y Simon, en 1908, que distinguían dos tipos de inteligencia la *ideativa* (teorías clásicas psicométricas) y la *instintiva* (basada en los sentimientos).

Aunque Binet y Simón no vinculaban el proceso cognitivo y el emocional, apuntaron ya a la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Mestre, 2003).

Cobran importancia también en este sentido los estudios de Thorndike (1920) quien definió la inteligencia como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. En esta definición ya se tiene en cuenta al “otro” y la importancia de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Thorndike es considerado antecedente de la inteligencia emocional¹ por su introducción del concepto de *inteligencia social*.

Siguiendo con la idea de inteligencia multifactorial, Thurstone, en 1927, dividió la inteligencia en siete habilidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, ubicación espacial, memoria, razonamiento y velocidad perceptual. No se hallan visos de tener en cuenta la parte emocional en las habilidades primarias que presenta este autor. Más bien, Thurstone se acerca a las posteriores teorías del procesamiento de la información.

Décadas después, Guilford, en 1986, propuso 150 inteligencias basadas en la combinación de los procesos mentales básicos. Este autor estructura la inteligencia en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. Así, por ejemplo, hay cinco operaciones: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación; cinco contenidos: visuales, auditivos, simbólicos, semánticos y conductuales; y seis productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Por estar cada subcategoría definida en forma independiente, son multiplicativas entre sí, arrojando como resultado 150 factores ($5 \times 5 \times 6 = 150$). Al revisar la teoría de Guilford, se observa que una clase de contenidos que propone son los conductuales. Tal y como se verá posteriormente, conducta y emoción son dos términos totalmente relacionados. Así pues, de alguna manera, Guilford tuvo ya en cuenta este aspecto de la inteligencia.

Con la aparición de las teorías conductistas, a mediados del siglo XX y el afán por lo directamente observable, quedaron algo en el olvido los estudios sobre la emoción. La psicología académica de las décadas de 1960 y 1970 estuvo impregnada

¹ A partir de ahora y a lo largo de todo el texto se recurrirá a las siglas I.E. para hacer alusión a la Inteligencia emocional.

por las teorías conductistas de Skinner para quien lo único en psicología que podía observarse objetivamente y con precisión científica era la conducta.

Si bien otros autores como Piaget (1964) realizaron trabajos sobre el desarrollo intelectual, no mostraron especial interés por la relación entre el desarrollo de la inteligencia y la emoción. Fue a finales de la década de 1960 del siglo XX cuando se produce una revolución cognitiva. El foco de atención se centró en cómo la mente almacenaba y registraba la información y cuál era la naturaleza de la inteligencia. En los inicios, se trataba este procesamiento de la información como algo no influido por los sentimientos, pensando que las emociones “confundían” la vida mental.

Seguidamente, ya en la década de 1980, el paradigma dominante del procesamiento de la información, realiza un giro conductual dando relevancia a las emociones. Profesionales de la Psicología y personas vinculadas a la comunidad científica cognitiva comenzaron a investigar cómo la emoción interactuaba con el pensamiento y viceversa (Salovey, 1990).

Hay que situarse en la década de 1990 para ubicar un gran aporte en este sentido. Howard Gardner (1993) escribió su influyente libro *Frames of mind* en el que refutaba la idea del pensamiento C.I (cociente intelectual), En su obra, Gardner afirma que no existe un único tipo de inteligencia esencial para el éxito en la vida sino que existe un amplio abanico de, al menos, siete variedades distintas de inteligencia. Así, expuso su teoría de las inteligencias múltiples: lingüística, musical, cinestésica- corporal, lógico-matemática, espacial y las inteligencias personales (interpersonal, intrapersonal), a la que más tarde, se añadiría un aporte interesante, la espiritual.

Así, la teoría de Gardner abrió un camino que trascendió el modelo hasta ahora aceptado de C.I como un único factor de Spearman (1927). Ésta visión multidimensional de la inteligencia ofrece un panorama más amplio sobre la capacidad y potencial de éxito de una persona que la reduccionista del C.I. La inteligencia intrapersonal que definió Gardner (como habilidad para conocer nuestras propias emociones, para comprenderse a uno mismo y para usar esta información de modo eficiente en la regulación de la propia vida) conecta con el concepto de inteligencia emocional. Gardner (1990) llegó a afirmar que había llegado ya el momento de ampliar nuestra noción de talento y que los días de gloria del C.I. habían llegado a su fin. De

esta manera, Gardner interesado en cooperar con educadoras y educadores, se ofreció a apreciar los diversos estilos de aprendizaje y potenciales de las y los estudiantes.

Según Gardner (1983) la contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo del niño consiste en ayudarlo a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados.

Para concluir este apartado, una alusión a Bisquerra (2009) quien afirma que el estudio de la inteligencia emocional tiene sus antecedentes en la evolución del estudio de la inteligencia desde el concepto clásico, con los primeros tests de inteligencia, hasta la concepción de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), del que se ha derivado el concepto de inteligencia emocional surgido de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal.

1.2 La inteligencia emocional

"Razonar y hacer abstracción a partir de emociones es un tipo de raciocinio tan formal como el que utilizamos para resolver un silogismo".

John Mayer.

1.2.1 Los orígenes del concepto inteligencia emocional

La inteligencia emocional nace en 1990 a partir de las investigaciones de dos psicólogos norteamericanos; Salovey (*Yale University*) y Mayer (*University of New Hampshire*). Estos autores realizaron una primera aproximación al concepto I.E. como conjunto de habilidades que nos permiten utilizar el conocimiento emocional propio y ajeno para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Para estos autores, la inteligencia emocional estaría formada por tres grupos de habilidades:

- Percepción emocional

Es la habilidad de reconocer tanto las propias emociones como las ajenas. Hay una percepción de la emoción que desencadena una experiencia emocional y produce

una expresión emocional, perceptible por los demás a través del lenguaje tanto verbal como no verbal.

- Regulación de la emoción

Como capacidad de percibir y asimilar una emoción, valorarla y valorar la situación y reaccionar de una forma determinada ante la misma. Incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas.

- Uso de las emociones

Teniendo en cuenta las propias emociones y las ajenas para reaccionar desde la autorregulación.

Con anterioridad hay algunas referencias al uso del término de I.E. Barbara Leuner, en 1966, publica un artículo en alemán cuyo título traducido es “inteligencia emocional y anticipación (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000) aunque no especifica a qué se refiere con I.E. Del mismo modo, Payne, en 1986, utiliza e introduce el término de I.E. en un trabajo titulado “*a study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*” (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Leuner plantea la relación entre razón y emoción y apunta ya a que en las escuelas las niñas y niños aprendan respuestas emocionales.

También, Damasio es precursor en este sentido. En 1994, señala la relación entre las emociones y los sentimientos y las bases de éstos en el cerebro, reflejados en su obra. Las averiguaciones de Damasio le llevan a la conclusión de que las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones, porque orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que ofrece la fría lógica. Concluye que “el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional, y la adecuada complementación entre el sistema límbico y el neocórtex, entre la amígdala y los lóbulos prefrontales, exige la participación armónica entre ambos” (citado en Goleman, 1995, p. 103).

Posteriormente, en 1995, fue Daniel Goleman el que difundió el término “Inteligencia emocional”, a nivel internacional. La I.E. captó enseguida el interés de la comunidad investigadora, medios sociales y el público en general. Es el propio

Goleman, 1995, el que relata con estas palabras la gran difusión que cobra su obra “*Emotional Intelligence*”.

En 1990 mientras desempeñaba mi trabajo como periodista científico en el *New York Times*, descubrí, por casualidad, en una publicación académica un artículo escrito por los psicólogos John Mayer (que hoy trabaja en la *University of New Hampshire*) y Peter Salovey (de la *Yale University*) en la que ambos autores esbozaban su primera formulación de un concepto al que habían denominado “inteligencia emocional” (p.10).

Goleman se declara conocedor de los trabajos de Salovey y Mayer y reformula el concepto de forma más profunda y teórica, dándole el sentido que ha llegado hasta hoy en día. Plantea la dicotomía entre lo emocional y lo racional y lo resuelve de forma integradora afirmando que existe un equilibrio entre la mente racional y la emocional, y que operan en estrecha colaboración. Explica extensamente cómo se desarrolla el cerebro emocional y la influencia de la amígdala, el tálamo y el córtex visual en la respuesta y control emocional.

El planteamiento fundamental de este autor es que, para tener éxito en la vida, ser inteligente a nivel cognoscitivo no es lo más importante; si no que el éxito radica en la inteligencia emocional o dicho de otra manera: saber ser y estar y saber convivir. Goleman presenta la inteligencia emocional como parte indispensable para lograr tanto el éxito en el ámbito personal como en el laboral y conseguir una vida satisfactoria. La idea central de Goleman tiene implicaciones en la vida académica como él mismo afirma. “La inteligencia académica poco tiene que ver con la vida emocional, así pueden verse estudiantes de educación secundaria con expedientes asombrosos y apenas empatía” (Goleman, 1993, p. 74).

En el mismo sentido, Goleman afirma que las emociones dificultan o favorecen la capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este sentido, “establecen los límites de las capacidades mentales innatas y determinan así los logros que se pueden alcanzar en la vida” (Goleman, 1995, p. 145).

Daniel Goleman en su obra (1995), define la I.E. en estos términos: “Es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás,

motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.” (p.89).

Goleman amplió la definición inicial de Salovey y Mayer (1990) extendiéndola a cinco factores, completando muchos aspectos que quedaban poco definidos anteriormente. Para este autor conocerse a sí mismo y darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en el que éstos tienen lugar, constituye la piedra angular de la IE.:

- Conocer las emociones propias

La autoconciencia consiste en el conocimiento de las propias preferencias, sensaciones, estados y recursos internos; es decir el conocimiento de uno mismo. La capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. A esta capacidad, de estar atento, momento a momento, a las propias emociones, Goleman afirma que es fundamental para lograr la introspección psicológica y la comprensión de uno mismo.

- Capacidad de controlar las emociones

La conciencia de uno mismo es la habilidad básica que nos permite controlar las emociones. El autocontrol se refiere al manejo de los propios sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas. Es la capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de dejar la ansiedad, la tristeza, la irritación. Según Goleman, quien carece de esta habilidad, debe batallar a diario con las tensiones desagradables que producen. Por el contrario, afirma que quien es hábil en esta capacidad se recupera antes y mejor de los reveses de la vida.

- Capacidad de motivarse a sí mismo

Para tener una buena atención, motivación y creatividad es fundamental el control de la vida emocional. Por ejemplo, la capacidad de demorar la gratificación y calmar la impulsividad que subyace a cualquier logro importante. También se le atribuyen a esta capacidad mayores niveles de productividad y eficacia personales.

- Reconocimiento de las emociones ajenas

La conciencia social supone el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros. Es la empatía o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. También asentada en la conciencia de uno mismo. Su falta puede dar fruto a la desarmonía social y su alta presencia dar fruto al altruismo.

- El control de las relaciones

Es la habilidad para tener relaciones adecuadas con las emociones ajenas. Esto nos puede llevar a la competencia o a la incompetencia social. Son habilidades relacionadas con la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

El manejo de las relaciones es la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte social (Goleman, 1995).

Como el mismo autor declara en la introducción a la septuagésima edición de su obra *Emotional Intelligence*: “Recuerdo haber pensado que, si algún día llegaba a escuchar casualmente una conversación entre dos desconocidos que empleasen la expresión inteligencia emocional entendiendo su significado, habría conseguido finalmente mi intención de difundir el concepto en nuestra sociedad” (p.19).

Hoy en día, es común hablar de inteligencia emocional y saber de qué se trata a grandes rasgos. La I.E. ha provocado un impacto en muchas áreas de la vida de las personas. Este concepto ha sido muy influyente en el mundo empresarial en las áreas de liderazgo y promoción profesional. Del mismo modo, ha impregnado las bases del *curriculum* escolar en todo el mundo. El mismo autor revela lo gratificante que ha sido para él la acogida que han tenido las adaptaciones de éste término en el ámbito educativo en forma de programas sobre aprendizaje social y emocional (*Social and Emotional Learning* o S.E.L). En el año 1995, había sólo unos pocos programas dirigidos a enseñar la inteligencia emocional a estudiantes, veinticinco años después, son decenas de miles los programas existentes.

Goleman (1995), se preocupó por la implicación educativa de la inteligencia emocional. Hizo alusión a la alfabetización emocional, exponiendo los costes del analfabetismo emocional y de la importancia de la escolarización de las emociones. Temas relevantes que se recogen, más adelante, para ahondar en ellos en este trabajo.

1.2.2 Instrumentos de medida de la inteligencia emocional

El primer instrumento de medida lo realizó Goleman, tras sus investigaciones en cientos de modelos de competencia, diseñó el Inventario de Competencias Emocionales (ICE) en 1998. Del primer inventario el autor realizó varias revisiones (Boytazis, Goleman y Rhee, 2000). Aunque originalmente se lanzó la hipótesis de cinco conjuntos de competencias, el inventario emocional sólo evalúa cuatro.

Una vez popularizado el concepto de I.E. por Goleman, los autores de la primera aproximación conceptual se centraron en el desarrollo de un instrumento de medida válida y fiable que confirmara su modelo. En primer lugar, se centraron en una medida de auto-informe que se basaba en la percepción que el individuo realizaba sobre sus habilidades emocionales sus respuestas proporcionaron un índice denominado “I.E. percibida” (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). En este sentido, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron una medida, el *Trait Meta-Mood Scale*, que trataba de recoger los aspectos de I.E. intrapersonal de las personas.

Existe una versión reducida y adaptada a la población española, del *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que evalúa los niveles de inteligencia emocional intrapersonal mediante tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. Como afirman los propios Fernández- Berrocal y Extremera (2009):

Las medidas de auto-informe como el TMMS y otras escalas de IE han sido criticadas por diversos motivos, la mayoría de ellos, son los aplicables a cualquier medida de auto-informe utilizado en psicología. No obstante, también presentan ventajas pragmáticas con respecto a las medidas de ejecución (p.45).

Mayer, Salovey y Caruso (2002) fueron los primeros que indicaron la necesidad de elaborar medidas de I.E basadas en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la I.E. mediante tareas de ejecución. Inicialmente, crearon una escala multifactorial de la I.E., el MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Actualmente, la medida más utilizada y mejor validada es el “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; para la adaptación al castellano ver Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Según estos autores, esta metodología proporciona un indicador más objetivo que las medidas de auto-informe y está menos sujeta a problemas de deseabilidad social, aunque no totalmente exenta.

También se han realizado, en el contexto español, dos adaptaciones desde la Fundación Botín, el TIEFBI (test de inteligencia emocional de la Fundación Botín para la infancia) y el TIEFBA (test de inteligencia emocional de la Fundación Botín para adolescentes). Fernández Berrocal (2015) en colaboración con el Laboratorio de emociones de la Universidad de Málaga, del que hablaremos más adelante por sus aportaciones teóricas y prácticas referidas al tema que nos ocupa, revisa los diferentes métodos de evaluación de la inteligencia emocional en el aula señalando las diferentes ventajas e inconvenientes de cada tipo de medida (autoinforme, tareas de ejecución, observadores externos).

Gran número de investigaciones sobre inteligencia emocional han seguido la lógica para identificar una inteligencia dentro de la psicología: a) definirla; b) desarrollar un medio para medirla; c) acreditar su independencia parcial o completa de inteligencias ya conocidas, y d) demostrar que predice algún criterio real (Mestre y Fernández, 2007).

La idea de evaluar si las inteligencias correlacionan juntas (positiva o negativamente) es el modelo estándar de determinar si una inteligencia existe; este método ha sido empleado durante años.

Aparecieron nuevas formas de conceptualizar la I.E. como perfiles de rasgos de personalidad; como el de Bar-on (1997) que describe un perfil de 10 rasgos generales y cinco factores facilitadores de la conducta emocionalmente inteligente. También creó su propio instrumento de medida de la I.E., el inventario de coeficiente emocional (i-CE). Medida de autoinforme sobre el comportamiento emocional y socialmente, componente que proporciona una estimación acerca de la propia inteligencia emocional y social. El propio Goleman en 1998 describió un perfil de competencias emocionales personales y sociales. Una línea más actual es la de Petrides (2001) de la I.E. como rasgo en su modelo de autoeficacia emocional. Este autor la define como “una constelación de autopercepciones y disposiciones relacionadas con la emoción y localizados en los niveles más bajos de la jerarquía de la personalidad” (Petrides, Furnham y Pérez-González, 2007, p. 273).

Cada una de estas alternativas también ha desarrollado sus propios instrumentos de medidas. Se diferencian cinco etapas en el desarrollo del concepto de la I.E.

- Primera fase (1900-1969): caracterizada por un estudio de la inteligencia y las emociones claramente diferenciada. Tal y como se indicaba anteriormente, la emoción era considerada como una respuesta desadaptativa que dificultaba la razón.
- Segunda fase (1970-1989): se empieza a mostrar interés por la influencia recíproca cognición- emoción.
- Tercera fase (1990-1994): en la que surge el constructo de I.E. como tópico de estudio de la psicología.
- Cuarta fase (1995-1996) en la que se populariza el concepto de I.E.
- Quinta fase (1997- hasta la actualidad) en la que el objetivo fundamental es la clarificación de la información existente hasta el momento, con el propósito de lograr, tanto una definición adecuada del constructo, como un refinamiento de los instrumentos dirigidos a su medida. (Landa, 2009).

Un buen resumen de los diferentes instrumentos de medida desarrollados puede encontrarse en Petrides et al. (2003). Estos autores realizan una revisión interesante del campo de estudio de la I.E que se recoge a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1.

La medida de la inteligencia emocional rasgo

<i>Medida</i>	<i>Autores</i>	<i>Fiabilidad</i>	<i>Fiabilidad test-retest</i>	<i>Validez predictiva</i>	<i>Validez incremental</i>	<i>Validez convergente y discriminante</i>	<i>Estructura factorial</i>
EARS Emotional Accuracy Research Scale	Mayer y Geher, 1996	Baja (0,24 para puntuación según expertos, y 0,53 para puntuación según consenso).	?	?	?	Pequeñas e inestables correlaciones con autoinformes de empatía	Incierto ¿Cuatro factores?
EISC. Emotional Intelligence Scale for children	Sullivan, 1999	Entre baja y moderada	?	?	?	?	?
MEIS.Multifactor emotional intelligence scale.	Mayer, Caruso y Salovey 1999	Buena para la puntuación global de IE capacidad (0,70-0,85), pero baja (0,35-0,66) para las ramas 3 y 4 (mejor para el criterio consenso que para el de expertos).	?	Incierto	?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con inteligencia cristalizada (Gc). Bajas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto ¿Tres factores?
MSCEIT Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence test	Mayer, Salovey y Caruso, 2002a	Mejor para la versión 2 que para la versión 1 (0,68-0,71).	?	Bienestar, puntuaciones en test de capacidad verbal	Conducta social (sobre personalidad y capacidad verbal)	Convergencia entre los criterios de consenso y de expertos. Correlaciones muy bajas con IE rasgo ($r < 0,30$).	Incierto ¿Cuatro factores?
FNEIPT Freudenthaler y Neubauer Emotional Intelligence Performance Test	Freudenthaler y Neubauer, 2003	Moderada: 0,69 para (gestión de las propias emociones) y 0,64 para (gestión de las emociones de los demás)	?	?	?	Correlaciones de $r = 0,51$ entre (gestión de las propias emociones) e inteligencia intrapersonal autoinformada, y correlaciones de $r = 0,25$ entre (gestión de las emociones de los demás) e inteligencia interpersonal autoinformada. Correlaciones de ambas subescalas con los Cinco Grandes ($r = 0,18-0,51$).	Incierto ¿Dos factores?

Fuente. Elaboración propia a partir de Pérez-González, Petrides y Furnham, (2000)

1.2.3 Modelos de inteligencia emocional

Fruto de la investigación en este campo, en general, se consideraron dos modelos diferentes sobre la conceptualización de la inteligencia emocional y que son el de Salovey y Mayer y el modelo mixto. A continuación, se exponen ambos.

- *Modelo de Salovey y Mayer*

Se plantea como una serie de habilidades cognitivas con respecto al procesamiento de la información emocional (Salovey y Mayer, 1997; Salovey, Mayer y Caruso, 2000). El modelo inicial de 1997 fue reformulado por los mismos autores en el año 2000, se considera que han mejorado el modelo y se ha consolidado como uno de los más utilizados y extendidos. Las habilidades que comprende el modelo son:

Percepción emocional

Como habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que rodean a la persona. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz.

Integración emocional

Como habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando se razona o se solucionan problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan a la toma de decisiones.

Comprensión emocional

Habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones.

Regulación emocional

Habilidad para abrirse a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los

acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

- *Modelo mixto*

Se trata de una serie de características de personalidad o modelo mixto propuesto por Goleman en 1995 y por Bar-On en el año 2000. Incluye rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la seriedad, la confianza y/o la persistencia. En la tabla 2 puede observarse una comparativa entre ambos modelos mixtos.

Tabla 2.

Rasgos de personalidad en los modelos de Goleman y Bar-On.

<i>Goleman 1995</i>	<i>Bar-on 2000</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de uno mismo. - Autorregulación. - Motivación - Empatía. - Habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Componente intrapersonal. - Dominio interpersonal. - Faceta de adaptación. - Componente de manejo del estrés. - Dominio del humor.

Fuente: Elaboración propia a partir de Trujillo y Ribas, Innovar, 2005

Si bien no es objeto de este trabajo detenerse a comparar ambos modelos, sí se quiere apuntar que un buen estudio sobre el tema es el de García-Fernández y Giménez-Mas (2010). Estos autores, además de comparar los diferentes modelos sobre I.E., proponen un modelo integrador. También Pérez- González, Petrides y Furnham (2003) realizan una revisión profunda y concluyen que “la operacionalización de la I.E. como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad”. (p. 95).

De la misma forma que permanece el debate sobre la conceptualización de la I.E. como rasgo o como capacidad, sigue abierta la discusión sobre los dos modelos y su mejor adecuación, empirismo y utilidad, y sobre los instrumentos de medida más adecuados para medir la I.E.

Así pues, los dos modelos son válidos como punto del que partimos ya que ambos destacan la importancia de las emociones frente al pensamiento y el

comportamiento. —Pese a que el más extendido en su aplicación y valorado científicamente ha sido el modelo de Salovey y Mayer, para la investigación que nos ocupa nos centraremos en el modelo de Goleman y Bar-On o modelo mixto.

El modelo de Bar-On (1997) se fundamenta en las competencias que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la I.E. y la inteligencia social, esto es, la capacidad del individuo para relacionarse satisfactoriamente con los demás, generando apego y colaboración y evitando conflictos, son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000).

El modelo está compuesto por cinco elementos: componente interpersonal, componente intrapersonal, componente del manejo del estrés, componente de adaptabilidad y, componente del estado de ánimo en general.

Se elige este modelo como más adecuado en la investigación que nos ocupa fundamentalmente porque en su concepción de la I.E. resalta la especial importancia de las relaciones positivas con los demás y la convivencia. Y porque presta especial atención al manejo del estrés como elemento propio. En este trabajo nos centramos en las técnicas de relajación y meditación como elemento fundamental en la gestión de las emociones en general y del estrés en particular.

La expansión del concepto y sus aplicaciones prácticas en el ámbito educativo han visto proliferar estudios científicos, producción de artículos más o menos científicos, implicación en los programas estatales de educación a lo largo del planeta, de las programaciones de centro y aula desde el jardín de infancia hasta el último curso de la educación secundaria (Goleman, 1997).

- *Otros modelos*

En su trabajo sobre la inteligencia emocional y los distintos modelos, García Fernández y Giménez-Mas (2010) afirman:

Incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo

inteligencia emocional”, los autores comentan los diferentes modelos que han ido apareciendo con posterioridad a los dos primigenios comentados con anterioridad. Aquí simplemente los mentaremos. (p.47).

- Modelo de Cooper y Sawaf (1997). Denominado de los cuatro pilares. Se ha desarrollado fundamentalmente en el ámbito empresarial. Componentes: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999). La principal aportación de estos autores, es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal. Componentes: autoconocimiento emocional, automotivación, reconocimiento de las emociones ajenas, habilidad para las relaciones interpersonales.
- Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996). Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos. Componentes: El conocimiento es sí mismo, la gestión del humor, motivación de uno mismo de manera positiva, control de impulso para demorar la gratificación y apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.
- Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999). Integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional. Componentes: Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, hacer frente a los impulsos emocionales, plantearse objetivo positivos y planes para alcanzarlos y utilizar habilidades sociales.
- Modelo de Rovira (1988). Engloba en su modelo 12 dimensiones. Es el primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición.
- Modelo de Vallés y Vallés (1999). Realiza una descripción de un gran número de habilidades que componen la inteligencia emocional.
- Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional Bonano (2001) fundamenta su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente.

Los modelos reseñados sobre inteligencia emocional no han alcanzado un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica (Vallés, 2005). Del

mismo modo, tampoco se han desarrollado técnicas satisfactorias para medir los diferentes constructos sobre inteligencia emocional, de forma objetiva y fiable (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.50).

1.2.4 Definiciones sobre inteligencia emocional

Los libros más actuales sobre inteligencia emocional comienzan su delimitación del concepto afirmando que hay tantas definiciones de I.E. como autores que han escrito sobre ella. Todavía no parece existir un consenso unánime sobre la conceptualización y dimensiones integrantes de este constructo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Sin ánimo de caer en la exhaustividad, simplemente mostrar algunas conceptualizaciones de la I.E. y la acepción que se sigue para la investigación.

Ya en los inicios de lo que hoy se conoce como I.E., Gardner (1993, p. 301), la define como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”.

De acuerdo con una de las definiciones de los primeros autores en nombrar el término, la I.E. hace referencia a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesa información emocional para aumentar el razonamiento, forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales, junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal (Salovey, 1997).

Martineaud y Elgehart (1996, p. 48) definen inteligencia emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”. Siguiendo a Weisinger (1998) la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones. El citado autor focalizó sus hallazgos en el mundo laboral.

Para Mayer y Cobb (2000, p.273) la inteligencia emocional “se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones”.

Otro autor clave en el desarrollo de la I.E., Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Por su parte, Fernández-Berrocal y Ramos (2002) ofrecen una definición general y, al mismo tiempo, breve de la I.E. como la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Así, desde esa perspectiva, la inteligencia emocional es una habilidad que implica 3 procesos:

Percibir: Se trata de reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de otorgarle una etiqueta verbal.

Comprender: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regular: Dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de manera eficaz.

La inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás, aparece como una destreza crítica que ayudaría a las personas a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones ayudándoles a mejorar sus niveles de bienestar (Fernández- Berrocal y Extremera, 2009).

Aunque la mayoría de estos autores discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos coinciden en mostrar acuerdo en que estos componentes facilitan la vida de las personas provocando felicidad. Lamentablemente, desde estas aproximaciones se han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la I.E., que no han sido contrastadas de forma empírica.

Mestre y Fernández (2007) han focalizado su definición de la I.E. como un conjunto de habilidades mentales y la recogen con estas palabras: “un conjunto de cuatro habilidades interrelacionadas con: a) percibir y expresar emociones de forma precisa; b) Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva; c) comprender las emociones, y d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional” (p.62).

Antes de cerrar este apartado y ya a título personal, decir que resulta interesante esta última definición porque es ya una formulación realizada con un concepto de I.E. más madurado que el que propusieron Salovey y Mayer en los años 90 del S. XX, fruto de investigación desarrollada y de más aplicación práctica. Sobre todo, desde una perspectiva de la pedagogía humanística, llama la atención que ya señalen como objetivo de la regulación emocional el crecimiento personal.

Las definiciones más actuales de I.E. resaltan la importancia del bienestar subjetivo y la felicidad subjetiva como las de Fernández (2007) o Bisquerra (2005).

1.2.5 Un concepto propio de inteligencia emocional

Tras haber expuesto la revisión de las diferentes acepciones y evolución del término I. E., así como el estudio de los diversos modelos y perspectivas junto con las nuevas directrices que se siguen en la actualidad sobre inteligencia emocional, considero importante aportar mi propia concepción de la I.E. que considero como una capacidad y habilidad, modificable y educable para:

- Ser consciente de las propias emociones.
- Saber regularlas en pro del propio bienestar personal.
 Higiene mental.
 Higiene emocional
- Saber regularlas en pro del bienestar ajeno.
 Convivencia.
- Ser consciente de las emociones de los demás.
- Y actuar en consecuencia, de forma consciente, en pro del bien común.
 Convivencia.

“Ser consciente de nuestras emociones y saber regularlas en pro del propio bienestar personal para una higiene mental y emocional; Saber regularlas en pro del bienestar ajeno, para favorecer la convivencia y ser consciente de las emociones de los demás, para actuar en consecuencia, de forma consciente, en pro del bien común y favorecer la convivencia”. “Los psicólogos utilizan el engorroso término metacognición para hablar de la conciencia de los procesos del pensamiento y el de metaestado para

referirse a la conciencia de las propias emociones. Yo, por mi parte prefiero la expresión conciencia de uno mismo (...)" (Goleman, 1995, p.95).

Utiliza Goleman el término de conciencia de uno mismo para referirse a en lo que en otros trabajos se ha llamado reconocer las propias emociones (Bisquerra, 2005). Por su parte, Extremera (2007) apunta que el concepto de tener conciencia de las emociones es mucho más amplio, implica reconocimiento y comprensión de las mismas en lo referente a "mí y a los demás", para ello explica: "no sólo reconozco que estoy alegre o triste sino que soy consciente de cómo se ha generado esa alegría o tristeza, qué pensamientos he alimentado, y la vivo en su justa medida en positiva relación conmigo mismo y con el entorno".

Siguiendo a Goleman (1995, p 167) "La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás".

Al hablar sobre la toma de conciencia de las emociones opina este autor que constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de este tipo como, por ejemplo, el autocontrol emocional" (Goleman, 1995, p. 96).

Esta definición arranca de una conceptualización más moderna de la I.E., basada en una revisión sobre los últimos trabajos que se están desarrollando sobre esta área y acorde con las pretensiones del actual trabajo. Enfocada a la perspectiva del bienestar personal y social, al crecimiento personal y la convivencia positiva.

Las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que las personas tienen con el mundo. La felicidad indica las relaciones armoniosas de unos con otros. Esta definición de inteligencia emocional centra un foco importante también en la convivencia. Para una convivencia armónica y pacífica entre las personas es vital esa conciencia emocional y social. El respeto a las emociones de los demás. La autorregulación emocional para la convivencia.

De acuerdo con a Steiner (2013) la formación en educación emocional facilita las relaciones armoniosas y cooperativas en el hogar y en el trabajo y nos aporta las herramientas para evitar una visión de la vida cada vez más oscura y cínica.

Otros autores como Bradberry y Greaves (2012), en su conceptualización de la inteligencia emocional, también señalan como elemento inherente a la misma la “*conciencia social*” como habilidad para identificar y entender las emociones de los demás. Por su parte, Pérsico (2003) pone el acento en la “inteligencia social”, organización de grupos, negociar soluciones, conexiones personales y análisis social.

En este trabajo se considera la inteligencia emocional como una habilidad, modificable y que se puede aprender, tal y como han demostrado los resultados de diferentes trabajos realizados en este campo (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Ruíz Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández Berrocal, 2011; Ruiz Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, y Fernández Berrocal, 2013).

1.3 La educación emocional

1.3.1 Conceptualización de la educación emocional

Desde las primeras definiciones de inteligencia emocional se ha producido una gran difusión del término que abarca todas las áreas de vida de las personas. Estamos en contacto continuo con la educación emocional, en el hogar, en la escuela y en el trabajo. El desarrollo de la inteligencia emocional es inherente a la persona. Debido a esta importancia, parece necesario dotar de destrezas emocionales a toda la población. La I.E. como una habilidad que se puede entrenar y mejorar es susceptible de ser educada y aquí es donde es relevante el concepto de educación emocional.²

La educación emocional comienza en el seno de cada familia, son las madres y los padres los que transmiten las bases del conocimiento emocional, (Parke, 1981; Bowly, 1982; Bazelon y Gramer, 1993); por ello, hay diferencias interindividuales en la educación emocional inicial, cada familia es diferente y hará una aportación diferente a la educación de las emociones en sus hijas e hijos. No, no todas estas bases del conocimiento emocional están bien establecidas, puede haber limitaciones considerables en la educación emocional de los progenitores que transmitirán de forma errónea a sus hijos (evitación de sentimientos, enmascaramiento de sentimientos, confusión

² A partir de este momento se recurrirá en todo el escrito a las siglas E.E para referirse a educación emocional.

emocional, etc.). Como consecuencia, los hijos pueden desarrollar desórdenes en este proceso de asimilación emocional.

Una serie de estudios llevados a cabo en EEUU por Radke-Yarrow y Zahn-Waxler en el *National Institute of Mental Health*, en 1980, demostró que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía entre sujetos, se hallaban directamente relacionadas con la educación que los padres proporcionaban a sus hijos. Y que influye incluso en el rendimiento escolar (Van Uzendoor, 1991; Suess, Grossmann y Sroufe, 1992).

Otra fuente de E.E en los primeros años de vida es la relación de las y los educadores en el ámbito informal ya que estos actúan también como modelos indiscutibles de los niños.

También los planes de estudio formales (*curricula*) son fuente de E.E. Desde el inicio de la escolarización, las historias infantiles están repletas de temas a tratar desde la educación emocional y a través de los personajes de los relatos o cuentos. A lo largo de toda la escolarización obligatoria se van ofreciendo oportunidades cada vez más complejas a medida que se sube de nivel para el aprendizaje emocional.

Las emociones han sido enseñadas en las escuelas antes de que el concepto de I.E fuese desarrollado. El sistema educativo, tradicionalmente, se ha centrado en la mejora de las capacidades intelectuales, sirviéndose de las distintas materias curriculares y prestando escasa o nula atención al desarrollo afectivo. No obstante, es indudable que, incluso si el objetivo fundamental es lograr el más eficaz progreso del proceso de aprendizaje de los alumnos, además de los factores pedagógicos y cognitivos, estarán siempre presentes factores emocionales y sociales. Se puede obviar la existencia de estos elementos, sorteándolos y actuando como si no tuvieran influencia pero, de una manera o de otra, acabarán por manifestarse en la realidad del aula (Ruiz et al., 2004). Aquí está la clave, el ser humano es un ser complejo, el intelecto es multidimensional, la educación no puede atender sólo a un aspecto del individuo, debe contemplar al individuo en toda su complejidad. Y no de forma puntual, sino a lo largo de la vida.

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p.27).

La educación emocional capacita para la vida. Una educación exclusivamente académica es inviable por la naturaleza misma del ser humano ya que somos nosotros con nuestras emociones. Cuánto más se esté capacitado para en el reconocimiento, gestión y uso de las emociones, más capacitado/a se estará para la vida.

Para concluir este apartado, decir que el proceso de la educación emocional es continuo y permanente. La E.E. empieza desde el nacimiento del ser humano y dura a lo largo de toda la vida. Así pues, se torna en elemento esencial en el desarrollo integral de la persona y ha de ser objeto de la educación, tanto formal como no formal e informal.

1.3.2 El desarrollo evolutivo de las emociones

La E.E debería contar también con el nivel de desarrollo evolutivo del alumnado y su ritmo de desarrollo emocional. Goleman (1990) afirma que:

En la medida en que los niños crecen, cambian también sus preocupaciones y, en consecuencia, las lecciones emocionales deberán adaptarse al grado de desarrollo del niño y repetirse en varias etapas vitales, ajustándose a su nivel de comprensión y a su interés del momento (p.412).

Dada la importancia del ritmo de aprendizaje de las emociones, desde la psicología evolutiva se han desarrollado varios trabajos para dilucidar el desarrollo evolutivo de las emociones, esto ha permitido especificar mejor qué lecciones deben enseñarse al niño en cada uno de los distintos momentos del proceso de desarrollo de la inteligencia emocional.

Desde las teorías clásicas del desarrollo evolutivo de Piaget, Wallon, Watson y Freud, en las que en cada etapa se contempla cómo se produce el desarrollo socio-afectivo del individuo, hasta estudios más actuales Berk (2009); Molina, Osses, Riquelme, Sepúlveda y Urrutia, (2010); Adam et al. (2003); del Barrio (2005) con una clara intención de dilucidar el proceso madurativo que experimentan las emociones en el sujeto ligado a su educación conveniente a cada etapa de desarrollo.

En este sentido Troya (2013) elabora una Teoría evolutiva de las emociones proponiendo seis etapas según van madurando los diferentes órganos cerebrales desde el hipotálamo al lóbulo prefrontal en relación con el medio. Estas etapas son: proto-emociones, Pre-emociones, Emociones simples, Emociones sociales, Emociones culturales y Emociones morales. De momento, es una teoría poco conocida y también poco contrastada empíricamente pero nos puede servir de referencia a la hora de introducir la educación emocional en el aula.

En resumen, la aparición del término inteligencia emocional ha supuesto el surgimiento de la educación emocional y, poco a poco, su introducción en el aula. En España también ha habido una evolución del término, sus modelos, sus instrumentos de medida, investigación científica propia y programas dirigidos a todas las etapas de educación formal. Como ya se ha comentado anteriormente la educación emocional está presente en las aulas de los centros educativos españoles pero aún queda camino por hacer, entre ello aportar más resultados empíricos sobre los programas que se están aplicando y llegar a un consenso sobre el *currículum* a desarrollar en cada etapa educativa.

En este sentido, para una verdadera introducción de la educación emocional en el *currículum* escolar, además de investigación y creación de programas educativos, etc., debería existir una legislación educativa que abalara su introducción y presencia en las aulas, que creara consenso sobre qué objetivos y contenidos de educación emocional son necesarios para el desarrollo integral de las personas en cada etapa educativa.

1.3.3 Justificación de la educación emocional

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales y personales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no

protegida, etc., pueden encontrarse en el *Youth Risk Behavior Surveillance System* (YRBSS) patrocinado por *United States Centers for Disease Control and Prevention* (2003); Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Townsend (1998) y otros autores, aportan evidencias de los comportamientos de riesgo en este sentido.

En la misma línea, Goleman advierte en una investigación llevada a cabo entre madres padres y profesorado, que el aumento de la tendencia en la presente generación infantil al aislamiento, la depresión, la ira, la falta de disciplina, el nerviosismo, la ansiedad, la impulsividad y la agresividad, un aumento en suma de los problemas emocionales (Goleman, 2007).

En España el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad ofreció en 2016 los datos del estudio sobre conductas de las y los escolares relacionadas con la salud (*Health Behaviour in School-aged Children o HBSC*) realizado en 2014 con el título “Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo”, el estudio se realiza cada cuatro años. En la edición publicada en 2014 se pueden observar también los tipos de conductas de riesgo de nuestra población adolescente y sus porcentajes de comisión de delitos.

En general, se puede decir que gozamos de una población adolescentes bastante sana aunque en algunas conductas de riesgo del estudio (consumo de cannabis) hay un 20-25% de adolescentes que las han efectuado con mayor o menor regularidad. En menor medida, robos (5-10%), destrozo de mobiliario urbano (5%), faltar el respeto a un/a docente (5%), etc.³

Para afrontar estos múltiples problemas, las instituciones han reconocido que, además de información y formación intelectual, niños y adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, desde los centros escolares se ha suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes y Salovey; Mayer y Cobb (citados en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

³https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2014/HBSC2014_ResultadosEstudio.pdf

Si hay una solución ante estos problemas debe pasar por la educación de la población. Educación más allá de lo formal, una educación de la persona y de la sociedad en su conjunto. Un tipo de educación que obviamente incluya la educación emocional como prioridad.

1.3.3.1 El analfabetismo emocional.

Goleman (1995), detalla los peligros del analfabetismo emocional. Comenta que la educación de los sujetos está orientada a mejorar el rendimiento académico casi exclusivamente y no se refiere a una formación del sujeto en su conjunto, teniendo en cuenta su parte emocional.

También justifica el autor la necesidad de educación emocional al observar los datos de investigaciones sobre arrestos juveniles, delitos violentos, suicidios adolescentes, embarazos no deseados, consumo de drogas, enfermedades mentales (depresión), trastornos de la conducta alimentaria, etc.

Con acierto, Goleman habla de la existencia de un *malestar emocional* fruto de la incompetencia emocional de la población. Esta incompetencia emocional la resume en varios ámbitos (Goleman, 1990, p.355) “marginación o problemas sociales; ansiedad y depresión; problemas de atención o de razonamiento; y, delincuencia o agresividad”. Y apunta también que esta falta de competencia emocional no afecta sólo a las clases desfavorecidas sino que, cada vez más, está afectando al conjunto de la población incluso con altos niveles culturales y económicos.

Es más, hay una emergente necesidad de educación emocional desde los ámbitos formales de la educación, ya que no siempre el papel de la familia de preparar a los hijos para la vida se está cumpliendo adecuadamente. Alude este autor a medidas preventivas y correctivas basadas en la educación emocional y el lugar donde deben desarrollarse es la escuela y para toda la población.

En la medida en que la vida familiar está dejando ya de ofrecer a un número cada vez mayor de niños un fundamento seguro para la vida, la escuela está convirtiéndose en la única institución de la comunidad en la que pueden

corregirse las carencias emocionales y sociales del niño (Goleman, 1990, p. 420).

1.3.3.2 La educación emocional como prevención inespecífica.

El desarrollo de auto-control a una temprana edad puede reducir la probabilidad de un comportamiento violento y agresivo más adelante (Laub y Lauritsen, 1998).

Las repercusiones de la educación emocional pueden dejarse sentir en las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina, el rendimiento académico, etc. Desde esta perspectiva, la educación emocional “es una forma de prevención inespecífica, que puede tener efectos positivos en la prevención de actos violentos, del consumo de drogas, del estrés, de estados depresivos, etc.” (Bisquerra, 2001, p.11).

Investigadores en prevención han estado buscando formas de incrementar la capacidad de las y los jóvenes para recuperar ánimos y de prevenir que ellos se hagan daño tanto a sí mismos como a los demás. Durante la última década, en los EEUU, se han promocionado herramientas para la resolución de conflictos y programas de prevención de violencia promovidos por el Departamento de Educación, el Departamento de Salud Mental, el Centro de Control de Enfermedades, el Consejo Nacional de Seguridad Escolar y otros más como métodos viables para afrontar estos asuntos ⁴(Hernández, 2010).

Como bien apuntan Fernández Berrocal y Extremera, (2002), ambos tipos de aprendizajes (intelectual y emocional) deben estar conectados y superar su falsa dicotomía.

En los inicios se desarrollaron varios programas experimentales de educación emocional centrados en educar emocionalmente a los sujetos como medida correctiva de situaciones sociales que podrían desembocar en problemas sociales. Tal es el caso del programa de la *Duke University* (2015) en EEUU, en el que se conseguía que los niños agresivos consiguieran dominar sus tendencias antisociales.

⁴ <http://www.crenet.org>

Hubo muchas intervenciones para corregir problemas derivados de deficiencias emocionales y sociales que fueron sumamente eficaces. Poco a poco se han ido creando programas que generalizaron estas intervenciones para poder ser aplicados por cualquier maestro en el aula, dirigidos a toda la población.

Los programas de inteligencia emocional no son sólo unos conocimientos que deban ser enseñados a un sector de la población, sino que han de ser programas dirigidos a todo el alumnado.

Hoy en día, se puede afirmar sin ninguna duda que la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en sí mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no sólo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico (Goleman, 2007).

En 2002, la UNESCO puso en marcha una iniciativa de alcance mundial remitiendo a los ministros de educación de ciento cuarenta países una declaración de los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas S.E.L (*Social and Emotional Learning*), programas de aprendizaje social y emocional. Roger Weissberg, director del *Collaborative for Academic, social and emotional learning de la University of Illinois* de Chicago, una organización puntera en la puesta en marcha de programas SEL en todo el mundo; realizó un metaanálisis en base a seiscientos sesenta y ocho estudios de evaluación de programas SEL que van desde el nivel de preescolar hasta la conclusión de la enseñanza secundaria. Según este estudio, las notas de los exámenes puntuales como el promedio general de las calificaciones de los alumnos que han seguido este tipo de programas ponen claramente de relieve su positiva contribución al aumento del rendimiento académico.

En la evolución de los programas de educación emocional también se ha observado que los primeros centros en incorporar estos programas en España a sus *curricula* han sido colegios de titularidad privada. Poco a poco y, afortunadamente, se han ido introduciendo también en centros públicos. Sobre todo, desde la introducción en la legislación educativa de pautas dirigidas a la educación general del ser.

Ya como cierre a este apartado, reivindicar que este tipo de programas debieran llegar a todo el alumnado, y especialmente al más desfavorecido por tratarse de estudiantes que sufren a menudo heridas emocionales que determinan negativamente su existencia.

1.3.3.3 Otras aportaciones de la educación emocional.

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de I.E. afectan al estudiantado dentro y fuera del contexto escolar. Aunque, la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Trinidad y Johnson, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), tras revisar estas investigaciones, encontraron cuatro áreas fundamentales en las que una falta de I.E. provoca o facilita la aparición de problemas entre las y los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de I.E. serían cuatro:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

En su investigación, estos autores revisan los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo español con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la I.E., evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar del estudiantado.

Detallan estudios realizados sobre cada uno de los aspectos, bienestar psicológico de las y los alumnos, calidad de las relaciones interpersonales, rendimiento escolar y conductas disruptivas (Anexo 1).

Concluyen afirmando que han recogido evidencias de que las y los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos

disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (por ejemplo: tabaco, alcohol, etc.).

En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos.

Para Bisquerra (2006), las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.). En último término, se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

Estudios en la línea de Shapiro (1997), han mostrado que las y los jóvenes que poseen habilidades sociales y emocionales son más felices, tienen más confianza en sí mismos y son más competentes como estudiantes, miembros familiares, amigos y trabajadores.

En España, en los últimos 50 años, se ha producido un gran desarrollo económico y social, con cambios y avances que han impregnado todas las áreas, incluida la educativa. La educación va cambiando para dar respuesta a las demandas sociales y necesidades de los alumnos de incluir los aspectos emocionales en los currículos. Afirman (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002) que en España hay un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo, que se pregunta con urgencia “qué hacer”, y especialmente busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socio-emocional en el *currículum*.

A partir de finales de la década de los noventa del siglo pasado, se multiplican las publicaciones sobre educación emocional en castellano (libros, artículos en revistas especializadas, prensa diaria), son remarcables las obras de Shapiro (1998), GROPE (1998, 1999), Vallés Arándiga (1999), Elías, Tobias y Friendlander (1999, 2000), Bisquerra (2000), Álvarez (2001), Pascual y Cuadrado (2001), Fernández Berrocal et al. (2002), Gómez (2002), Steiner (2002), Güell y Muñoz (2000, 2003), López (2003), etc.

En 2007, se celebró en Madrid el III Congreso Estatal sobre convivencia organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia titulado “De la educación socioemocional a la educación en valores”. El Ministerio convocó 400 plazas y recibió 3.800 solicitudes para asistir al Congreso. La cifra da una idea de la magnitud del interés por las competencias socioemocionales en la educación en España.

Los premios de convivencia concedidos anualmente por el Ministerio de Educación y Ciencia a experiencias educativas que se están llevando a cabo en diferentes centros concretos, nos muestran que el marco teórico implícito en el que se mueven las y los docentes cuando quieren innovar e intervenir en lo socioemocional es bastante amplio y muy similar al movimiento *SEL* en EE.UU. o el *SEAL* en Inglaterra, conscientes de que si se quiere construir un individuo pleno y preparado es ineludible educar al alumnado y a las hijas e hijos en el mundo afectivo y emocional.

En la primavera de 2007, tuvo lugar el primero de una serie de cuatro encuentros en la sede de la Fundación Botín en Santander. Durante algo más de un año, se trabajó con un equipo de expertos de Alemania, España, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, para poner en común, reflexionar e intercambiar, desde los diferentes enfoques de cada uno, conocimientos, experiencias y resultados en el campo de la Educación Emocional y Social.

Cuatro años más tarde, en 2011, se presenta el segundo análisis que la Fundación Botín ha realizado en el ámbito mundial sobre Inteligencia Emocional y Social. Se trata de un informe sobre la situación actual de esta materia en Australia, Canadá, Finlandia, Portugal y Singapur. Este informe recoge en su capítulo final el estudio con los resultados obtenidos en España, concretamente Cantabria, gracias al programa Educación Responsable.

En el Informe de 2013 expertos de Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica comparten buenas prácticas en este sentido desarrolladas en estos países.

Desde el año 2014 se suceden los congresos tanto nacionales como internacionales sobre inteligencia emocional y educación emocional.

Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la I.E. en las

aulas y la necesidad de integrar en el *curriculum* el desarrollo de las habilidades de I.E. (Mayer y Cobb, 2000).

1.3.4 La educación emocional en la escuela

Goleman (1995) fue el primer autor en señalar la importancia de introducir una educación emocional en las aulas, observando al sujeto como un todo integrado con sus emociones, indivisible de ellas y cuya influencia en el aprendizaje general no se puede obviar.

“El aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o de la lectura” (Goleman, 1995, p.396).

Goleman señala como las competencias básicas que deben reunir los programas de E.E “la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar, y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación y la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y de ansiedad” (Goleman, 1995, p.394).

Cabe resaltar este último punto, la importancia de manejar las sensaciones de tensión y ansiedad donde entra de lleno el aprendizaje de las técnicas de relajación y meditación para poder adquirir esta capacidad.

Se refiere al programa *Self Science* de Karen Stone Mc. Crown como modelo para la enseñanza de la I.E cuya enumeración de contenidos coincide con los temas fundamentales de la I.E que el autor propone. *Self Science* es un programa creado por Karen Stone Mc Crown que se desarrolla en el centro educativo Nueva Learning Center.

Los principales componentes de este programa son:

- Conciencia de sí mismo
- Toma de decisiones personales
- Dominar los sentimientos
- Manejar el estrés
- Empatía

- Comunicaciones
- Apertura
- Intuición
- Autoaceptación
- Responsabilidad personal
- Asertividad
- Dinámica de grupo
- Solución de conflictos

Pueden verse los contenidos más detallados en el Anexo 2. Para el tema que nos ocupa, interesa resaltar que en el componente de manejo del estrés la autora sugiere como temas fundamentales, aprender el valor de ejercicios tales como la imaginación guiada y los métodos de relajación.

Tras la publicación de su *best seller* y bajo el prisma de la problemática realidad de violencia juvenil que se estaba viviendo en EEUU en 2010, Goleman junto a otros especialistas en esta materia, empezaron a crear de forma colaborativa, serie de programas denominados *S.E.L.*, (*Social and Emotional Learning*) y se han incluido estos programas en los planes de estudios de multitud de escuelas, primero en EEUU y, posteriormente, a lo largo del mundo. La juventud necesitaba que se le enseñaran las habilidades sociales y emocionales que les ayudarán a enfrentarse al conflicto y manejarse en la vida con éxito.

En 1993, Lantieri y Goleman, junto con un pequeño grupo de colegas con ideas afines, fundaron *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional)*. CASEL es una organización con base en la Universidad de Illinois, en Chicago, que ha establecido los estándares del SEL (aprendizaje social y emocional) y ha ayudado a incluir estos programas en los planes de estudios de escuelas de todo el mundo.

Weissberg y O'Brien (citado en Extremera y Berrocal, 2005) afirman que la evidencia positiva de los diferentes meta-análisis realizados para comprobar su efectividad en la promoción de conductas saludables en los alumnos ha quedado más que probada. Weissberg y O'Brien (citado en Extremera y Berrocal, 2005)-

Estudios como el de Pons, Harris y Doudin (2003) sobre la evaluación de programas de comprensión emocional en niñas y niños de nueve años refleja el beneficio de ayudar a menores de estas edades a comprender sus emociones.

El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995, 1999a, 1999b), ha tenido muchos continuadores en psicología y en educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* o espíritu de una época, con múltiples aplicaciones en el ámbito de la empresa (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) y de la educación (Bisquerra, 2000; Elías, Tobías y Friedlander, 1999, 2000; Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002; Gallifa, Pérez y Rovira, 2002, etc.). (Bisquerra, 2006).

1.3.5 La educación emocional en España

En España, hasta el s. XXI no se ha empezado a tener en cuenta en la educación formal el desarrollo de las emociones en la escuela. Durante el s. XX tanto la escuela como la sociedad han tenido prioridad los aspectos intelectuales y académicos del alumnado convencidos que los aspectos emocionales y sociales pertenecen al plano privado de cada individuo (Evans, 2002; Fernández- Berrocal y Ramos, 2002)

Algunos programas llevados a cabo en nuestro país están basados en el modelo de Salovey y Mayer (1997):

- Programa “Ulises” de Comas, Moreno y Moreno (2002). Se basa en la prevención de las conductas problema.
- Programa “Construyendo salud”; Luengo, Gómez Fraguera, Garra y Romero (2002). Hace hincapié en la importancia de la vinculación del individuo a su grupo familiar como factor inhibidor de la aparición de comportamientos problema.
- Programa Educación emocional; Segura y Arcas (2003). Se basa en el concepto de analfabetismo emocional, entendido como la carencia de inteligencia emocional.

Lamentablemente, estos programas españoles del aprendizaje emocional se limitan a un número concreto de sesiones, sin una duración extendida en el tiempo. Suponen una actuación concreta y aislada de la aplicación de conceptos de educación

emocional, pero no representan una verdadera educación emocional a lo largo del contínuum de la vida del estudiante.

Un buen resumen sobre el estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo nos lo ofrecen Pena y Repetto (2008). Estos autores revisan la contribución de la comunidad científica de nuestro país y exponen las principales líneas de trabajo en la actualidad. Advierten del aumento de trabajos monográficos sobre el tema (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2005; Psicothema, 2006; Ansiedad y estrés, 2006; *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (2008). Un gran aumento de tesis doctorales sobre I.E., (hacen referencia a 39 tesis en la base de datos TESEO). Celebración de varios congresos científicos sobre el tema; I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación (Las Palmas de Gran Canarias, 2005) y el I Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional (Málaga, 2007). Como se ha reseñado con anterioridad, el artículo al que se hace referencia es de 2008, actualmente se ha celebrado el IV Congreso de educación emocional (Pamplona, 2018), el III Congreso de inteligencia emocional y bienestar (Zaragoza 2017), el II Congreso Internacional de evaluación e intervención en inteligencia emocional (Castellón de la Plana, 2018) y siguen proliferando los artículos en revistas científicas y tesis doctorales.

Otros programas vigentes y muy extendidos de educación emocional en España son:

- Programa S.I.C.L.E. (Vallés, 1999)
- Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)
- Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)
- Programa para el desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000)
- Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual & Cuadrado, 2001)
- Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López (2003)
- Programa Sentir y Pensar de Inteligencia emocional (Ibarrola y Delfo, 2003a y b)

Aunque son cada vez más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y

Uribarri, 2007); sin embargo, se aprecia un déficit en cuanto a la validación de los mismos, siendo difícil encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Guil y Gil-Olarte, 2007; Repetto, Pena y Lozano, 2007)

Existen numerosos programas y experiencias que intervienen en aspectos del desarrollo personal del sujeto, tanto en educación infantil (Díez, 1996, 1999, 2002; López, 2003) entre muchos otros. Como en la educación primaria (recogidos en Agulló, 2003); no obstante, no existe un *curriculum* consensuado de la educación emocional (Soldevilla, Filella, Ribes y Agulló, 2005).

Así pues, se plantean dos líneas abiertas en las que trabajar para unas buenas prácticas en la introducción de la educación emocional en nuestras aulas: por un lado, una mayor y mejor evaluación de los programas que se están desarrollando, y, por otro lado, diseño de un *curriculum* válido para la educación emocional en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.

Si se sabe que la inteligencia emocional es educable, hablamos de educación emocional; (Bisquerra, 2000; Elías, Tobías y Friedlander, 1999, 2000; Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002; Gallifa, Pérez y Rovira, 2002, etc.) y se deduce que la E. E. debería darse a través de contenidos de la educación formal que persigue educar al sujeto de forma integral. Para ello, debería constar en los *curricula* e impregnar todos sus elementos, como hace ver desde los inicios de la E.E Goleman al señalar que debe ser una estrategia para la alfabetización emocional y no una nueva asignatura. Se trata de yuxtaponer “las lecciones sobre sentimientos y emociones a las asignaturas habituales. Las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas” (p. 410).

Rafael Bisquerra Alzina es doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, Catedrático de Orientación Psicopedagógica en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, director del Master en Educación Emocional y Bienestar y Director del Master en Inteligencia Emocional en las Organizaciones, fundador y primer director del *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*, G.R.O.P. , grupo de investigación creado en 1997 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de

Barcelona. Grupo interuniversitario, integrado por profesorado de la Universidad de Barcelona y profesorado de la Universidad de Lérida.

Este autor, desde un punto más actualizado, propone diseñar programas, un marco teórico bien definido, crear materiales e instrumentos para la evaluación y formar al profesorado para que esté preparado.

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. (p.7).

En este sentido, Bisquerra junto con el GROU (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica) y desde el año 1997, vienen realizando multitud de trabajos de investigación y han escrito libros y artículos delimitando desde un marco teórico y funcional para la aplicación de la educación emocional en el *currículum* hasta los objetivos de la educación emocional, contenidos, metodología, materiales curriculares, etc. También, han especificado qué contenidos de educación emocional se deberían incluir en la formación del profesorado, tanto en su formación inicial como en su formación permanente, a lo largo de su carrera docente.⁵

Por todo ello, en este trabajo se sigue la línea de estudio realizada por el GROU a lo largo de los años para delimitar cómo se debería introducir la educación emocional en la educación formal y los *curricula*.

Para empezar, cualquier programación que incluya educación emocional, debería tener unos objetivos bien definidos:

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;

⁵ Se pueden consultar todos los trabajos realizados por el GROU ,libros, artículos, tesis doctorales, comunicaciones, materiales didácticos, etc. en su página web <http://www.ub.edu/grop/catala/publicacions/>

identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.” Tal y como pueden verse en la tabla 3 (Bisquerra, 2006, p.29).

Tabla 3

Objetivos generales de la educación emocional. GROP

<i>Objetivos GROP</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la educación emocional. 2. Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual. 3. Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del <i>currículum</i>. 4. Formar al profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos. 5. Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado. 6. Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional. 7. Diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional para el ciclo vital. 8. Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad. 9. Fomentar la cristalización del cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC). 10. Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Bisquerra, 2006.

Estos podrían ser los objetivos generales de cualquier programa de educación emocional y quedaría explicitar unos objetivos más específicos teniendo en cuenta el contexto donde se vaya a realizar el programa y su idiosincrasia.

Y siguiendo también a Bisquerra, unos contenidos bien definidos alrededor de las principales competencias de la educación emocional.

- Conciencia emocional
- Regulación de las emociones
- Motivación
- Habilidades socio-emocionales

- Emoción y bienestar subjetivo
- Fluir (*flow*)

Fluir, *Flow*, es un concepto desarrollado por el psicólogo Csikszentmihalyi (1990), quien lo ha definido como “un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo”. En un lapso de doce años, desde la primera aparición de artículos en revistas académicas sobre el flujo, este concepto ha resultado muy útil a psicólogos, sociólogos, antropólogos, evolucionistas y religiosos. Pero su alcance ha rebasado el ámbito de las discusiones académicas y ha encontrado un sinnúmero de aplicaciones prácticas; instituciones educativas, organizaciones empresariales, diseñadores de productos para el ocio y el disfrute, psicoterapeutas clínicos y muchos otros, han encontrado en la noción de “flujo” una alternativa inestimable para mejorar la calidad de vida de las personas.

También se deberían especificar estos contenidos según el contexto donde se realice el programa, priorizando los más necesarios en cada caso.

Otra propuesta de objetivos la ofrecen Jiménez y López-Zafra (2007), entre los objetivos generales que presentan los programas de educación emocional, aplicados al campo educativo, destacamos los siguientes reflejados en la Tabla 4.

Tabla 4

Objetivos generales de los programas de educación emocional

<i>Objetivos generales de los programas de educación emocional</i>
Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos y prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas y de controlarlas de modo que se incremente la conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
Desarrollar la capacidad para demorar recompensas inmediatas a favor de otras de mayor importancia, pero a largo plazo.
Desarrollar la tolerancia a la frustración.
Desarrollar una actitud positiva ante la vida y potenciar la capacidad para ser feliz.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Vallés y Vallés, 2000

La mayoría de estos programas contienen actividades dirigidas a la adquisición de conciencia sobre las propias emociones y el control de las mismas, así como a incrementar la autoestima de los estudiantes y a ampliar su repertorio de habilidades de solución de problemas.

Por ello, han de investigarse los beneficios potenciales de la inclusión de las habilidades emocionales de forma regulada en el sistema escolar, en forma de programas de entrenamiento, que permitan la prevención de problemas escolares diversos a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, sin olvidar el papel fundamental de la familia en todo este proceso (Jiménez y López-Zafra, 2007).

1.3.5.1 La educación emocional en la legislación educativa española.

Por el momento, en la legislación española sólo aparece una introducción de la educación emocional y realmente no se habla de ella como tal. Un buen resumen de ello nos lo ofrece Moraleda (2015) realizando un análisis minucioso de la legislación española y de lo que en ella podemos ver relacionado con una educación de las emociones.

Para empezar, en nuestro antecedente legislativo de la Ley General de Educación (LGE, 1970) no muestra ningún término relativo al plano afectivo, como emoción, emocional, sentimiento o afecto. La LOGSE sólo presenta una referencia en el Art. 7, en el que se dice que la Educación Infantil contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños (p.231).

Moraleda (2015) analiza también la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Concluyendo que:

Atendiendo a la línea histórica-legislativa, es de rigor valorar la LOE como un intento por avanzar hacia una educación integral, que englobe el desarrollo emocional, ya que hasta entonces es inexistente la más mísera mención sobre dichos procesos afectivos. Por otro lado, apuntan diferentes tendencias que el principal inconveniente reside en la incertidumbre de la virtualidad de la LOE en lo relativo a la educación emocional.

“Lo cierto es que, aun encontrando propuestas legislativas, no se materializa en una verdadera mejoría social, lo que invita a pensar que, o su eficacia no es tan

potente como se esperaba, o la puesta en marcha presenta lagunas, o incluso, es inexistente” (p.239).

Al centrarse en las diferentes etapas educativas sí encontramos algún atisbo sobre educación emocional por ejemplo en Educación Infantil, el Art. 12.2 establece como uno de sus fines contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños; el Art. 13 marca como uno de sus objetivos aumentar sus capacidades afectivas; y el Art. 14 expone la necesidad de atender progresivamente la dimensión afectiva.

En Educación Primaria, aunque no se focaliza tanto en las emociones, el Art. 16 expone que un principio general es el impulso y perfeccionamiento de habilidades sociales, enmarcando entre ellas la afectividad; y el Art. 17 recalca como uno de sus objetivos mejorar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

En la Educación Secundaria Obligatoria, pese a no incluir el impulso de las emociones como principio, el Art. 23 mantiene que uno de sus objetivos es fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

En cuanto a Bachillerato y Formación Profesional, no existen vínculos en la LOE entre dichas etapas educativas y las emociones (p.232).

En el despliegue de la ley en sus diversos Reales Decretos y órdenes para las diferentes etapas educativas, se halla un intento de introducir la parte emocional de los educandos. Sobre todo, es en las etapas de educación infantil y primaria en las que se especifican muchos aspectos en el *currículum* relacionados con el desarrollo afectivo y social.

Moraleda (2015) señala “los fundamentos de la LOE se cristalizan a través de diversos Reales Decretos (RD) y Órdenes que extienden lo publicado en esta ley. Tras diseccionar cada etapa educativa, se puede distinguir cómo se intentó incorporar las emociones en educación” (p.234).

En la etapa de Educación Infantil se habla de desarrollo afectivo, mejoría del plano afectivo, progresar en las capacidades afectivas, etc. La primera área de conocimiento para esta etapa es el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, en

los objetivos y contenidos de éste área de conocimiento se habla de identificación y expresión de las emociones, empatía, control emocional. Con un análisis detallado como el de Moraleda (2015) para la etapa de educación infantil, se observa que, en el intento de una educación integral, se han tenido en cuenta las emociones como principios e incluso como objetivos y contenidos concretos, pero están introducidos de forma difusa sin demasiada concreción.

En Educación Primaria no son ya tan abundantes las referencias en materia emocional en la legislación aunque se sigue persiguiendo como fin de la etapa adquirir habilidades afectivas, como objetivo fomentar las capacidades afectivas, la acción tutorial como ayuda al desarrollo emocional y reflejos de educación emocional en algunas áreas concretas como conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística, educación física y sobre todo educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Pero de la misma forma que en educación infantil, sin concreción.

Menos referencias aún para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la que se siguen persiguiendo los fines de educación integral con el fortalecimiento de las capacidades afectivas y las relaciones con los demás. Y en tres competencias aparecen referencias al plano emocional y atisbos de educación emocional en algunas áreas concretas como educación física, educación visual y plástica y educación para la ciudadanía.

Como concluye Moraleda (2015) “es de rigor valorar la LOE como un intento por avanzar hacia una educación integral, que englobe el desarrollo emocional, ya que hasta entonces es inexistente la más mísera mención sobre dichos procesos afectivos” (p.240).

Por último, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no hay cambios ni matices respecto a lo apuntado con anterioridad.

La legislación española en un avance hacia el desarrollo integral del sujeto incluye ideas y conceptos sobre educación emocional pero no representa un verdadero currículum que incluya la educación emocional a lo largo de todas las etapas, con el mismo nivel de importancia en cada etapa y con un currículum definido y concretado.

Caso aparte lo encontramos en la Comunidad Autónoma de Canarias donde sí hay una legislación muy actual y vigente en materia de educación emocional.

En el DECRETO 89/2014, 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Canarias ya en su artículo 2 indica que “la acción educativa de esta etapa integrará aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, el aprendizaje de una convivencia positiva, así como los hábitos de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad, la identificación, aceptación y expresión de las emociones y los afectos con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad biopsicosocial de cada alumno o alumna, desde una perspectiva inclusiva e integradora de los aprendizajes de las distintas áreas de la etapa”.

En el artículo 7.6 se indica que se impartirá un área de libre configuración, según se recoge en el anexo 3. Esta área de libre configuración que recoge el decreto es denominada “educación emocional y para la creatividad” y se incorpora como área en el currículo para dar respuesta al desarrollo integral del alumnado y vincular el mundo emocional y creativo con los contenidos curriculares.

En el mismo Decreto, tal y como puede verse en el anexo 3, se propone la asignatura con una idea de transversalidad concluyendo que “las emociones y la creatividad están presentes en cualquier situación de aprendizaje que se genere en el aula.” Continúan señalando que:

Esta asignatura tiene que ser vista, no solo como un espacio y un tiempo específico en el horario escolar para tratar estos aspectos, sobre todo, como una oportunidad para que las emociones y la creatividad impregnen todas y cada una del resto de asignaturas de la etapa (p.266).

Se detallan tanto la contribución de la asignatura a las competencias educativas como la contribución que ofrece a los objetivos de la etapa.

En el Anexo 3 del decreto se establece el *currículum* de la asignatura educación emocional y para la creatividad que se estructura en 3 bloques:

- BLOQUE I: Conciencia emocional

- BLOQUE II: Regulación emocional
- BLOQUE III: Creatividad ⁶

Se puede observar un gran despliegue de la educación emocional detallada para cada curso de Educación Primaria desde primero a sexto. Con mucho detalle, a través de los criterios de evaluación, se van desgranando los contenidos de la educación emocional. Un gran trabajo a nivel legislativo que da orientaciones concretas al profesorado sobre cómo desarrollar esta nueva asignatura.

Desde una fundamentación en todo lo expuesto con anterioridad, éste debiera ser el futuro inmediato de la educación en España, incluir la educación emocional de forma concreta y detallada. La fórmula del Gobierno de Canarias es muy positiva y adecuada. Se trata de introducirla como asignatura y con un tratamiento de transversalidad. Debería ser no solo como asignatura de libre configuración sino que debería constar como parte del *currículum* de forma global y permanente y con carácter de transversalidad.

Si bien faltará observar los primeros estudios científicos sobre su aplicación, a nivel general las experiencias encontradas son muy halagüeñas.

El propio Gobierno de Canarias edita en 2014 “recursos para la educación emocional y para la creatividad” en la colección materiales curriculares, cuadernos de aula⁷. Así mismo, edita un vídeo informativo sobre la nueva asignatura⁸, en el que se comenta, a través de la comunidad educativa, qué es y qué se pretende con la propuesta de la asignatura educación emocional y para la creatividad.

Los centros educativos de la comunidad canaria se hacen eco en sus páginas web sobre la implantación de la asignatura, que a día de hoy es conocida como EMOCREA. Por la red podemos encontrar varias experiencias positivas de su aplicación en los centros educativos.

⁶ Se puede consultar el DECRETO 89/2014 completo en:
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>

⁷ En el siguiente enlace se puede descargar. Gobierno de Canarias. (2014) *Recursos para la educación emocional y la creatividad*. Materiales curriculares. Cuadernos de aula:
http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/publicacion_emociones_creatividad.pdf

⁸ En el siguiente enlace se puede visualizar el vídeo del Gobierno de Canarias citado:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=7x1piUvZG-4

Interesa resaltar aquí que el Gobierno de Canarias incluye en el *currículum* de la asignatura EMOCREA las técnicas de relajación y meditación como parte indispensable de la educación emocional lo cual es el planteamiento teórico fundamental de esta tesis. Las técnicas de relajación y meditación son fundamentales en el desarrollo integral del alumnado por sus múltiples beneficios por sí solas, las técnicas de relajación y meditación son aplicables al aula, las técnicas de relajación y meditación mejoran el clima de aula, las técnicas de relajación y meditación ayudan a combatir el estrés docente. Las técnicas de relajación y meditación son fundamentales en el desarrollo de la educación emocional. A lo largo de esta tesis, se irá aportando toda la investigación científica que constata estas afirmaciones.

Y aquí también se abre un nuevo tema para la investigación actual y futura al afirmar que las técnicas de relajación y meditación son fundamentales en la educación emocional; ¿cómo acceder mejor a la conciencia de sí mismo?, si estoy tranquilo, relajado, atento. ¿Cómo acceder mejor a la conciencia de las propias emociones? Si estoy tranquilo/a, relajado/a, atento/a. ¿Cómo acceder mejor a la conciencia de las emociones de los demás? Si estoy tranquilo, relajado, atento. ¿Cómo regular mejor mis emociones? Si estoy tranquilo/a, relajado/a, atento/a.

Y como consecuencia la educación emocional debe formar parte del *currículum* ordinario, y con ella las técnicas de relajación y meditación como fundamentales en todos los objetivos y contenidos de la educación emocional. También debería ser parte fundamental en la formación universitaria común de maestros, educadores, profesores y comunidad educativa en general.

Para ello, en el siguiente punto se analizará cómo se han ido relacionando las técnicas de relajación y meditación con la educación emocional. Inicialmente, muy centradas en la regulación emocional, pero poco a poco se han ido considerando esenciales en otros aspectos de la educación emocional.

1.4 Las técnicas de relajación y meditación en la educación emocional

En el presente trabajo se parte de que las técnicas de relajación y meditación debieran estar presentes en el *currículum* y en el aula, además de por sus beneficios por

sí mismas como para desarrollar los objetivos y los contenidos de la educación emocional. Y no sólo en lo referente a la regulación emocional.

A continuación, se justifica, a través de diferentes autores, cómo las técnicas de relajación y meditación han formado parte de la regulación emocional desde los inicios de la inteligencia emocional con Goleman y cómo la regulación emocional se ha estudiado en niños y niñas, concluyendo que para ellas y ellos es bueno aprender relajación para su regulación emocional. Finalmente, se fundamentará que las técnicas de relajación actualmente son la base para la educación emocional.

1.4.1 La relajación en la regulación emocional

La regulación emocional se entiende como la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Se trata de reconocer las propias emociones y los efectos que éstas tienen sobre el propio estado físico, comportamiento y pensamiento. Las personas dotadas de esta competencia saben qué sensaciones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen el modo en que sus sentimientos influyen sobre las decisiones que toman y saben expresar sus emociones.

Aunque no todos los autores (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Extremera y Fernández- Berrocal, 2003), sí la mayoría (Goleman, 1996; Bar-on, 2000, Bisquerra, 2002; López, 2010) subrayan la importancia de las técnicas de relajación y meditación como elementos fundamentales en la regulación emocional.

Autores que no las incluyen se adscriben al modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), basado en habilidades. Estos autores hablan de regulación reflexiva de las emociones. Para ellos la regulación conlleva un proceso reflexivo al cual se ha aludido como meta-regulación emocional. Tal factor incluiría la capacidad para abrirse a los sentimientos, tanto positivos como desagradables, y reflexionar sobre los mismos para descartar o utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad. Salovey y Mayer (citado en Extremera y Fernández- Berrocal, 2003). Así pues, en su modelo la regulación de las emociones se realiza con las habilidades que podemos observar en la tabla cinco.

Tabla 5.

Habilidades para la regulación emocional

<i>Regulación de emociones:</i>
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.• Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.• Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.• Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.

Fuente: elaboración propia a partir de Salovey y Mayer, 1997

En estas habilidades para la regulación de las emociones que proponen Salovey y Mayer no se contemplan las habilidades relajatorias. Pero como se ha señalado con anterioridad, desde otros modelos se han justificado científicamente.

Es el caso de Goleman (1995) que, desde los inicios de la inteligencia emocional, afirma que la atención, sobre sí mismo, la conciencia de sí mismo, ayuda a controlar las emociones. Utiliza la expresión en inglés *self-awareness* que quiere decir conciencia de sí mismo o autoconciencia, para referirse a la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones.

Los efectos de la relajación sobre la regulación emocional se basan en varios argumentos. En primer lugar, la relajación actúa sobre el tono muscular (Vincent, 1987), que varía en función de factores psicoemocionales y emocionales. La relajación induce un clima emocional pacífico, propicio para mejorar la regulación emocional. En segundo lugar, debe considerarse que el vínculo entre los dos fenómenos es bidireccional, y el tono muscular también influye en el estado emocional de un individuo (Blosch, 1989). El propósito de la relajación es, por lo tanto, crear un mejor tono-emocional que le permite a la persona controlar su tono muscular. Esto abre la posibilidad de aprender a relajarse para mejorar el tono muscular y autocontrol emocional (Lemaire, 1991; Jacquet, 2007). Cualquiera que sea el método elegido, un objetivo de relajación es que libere al cuerpo de niveles de tensión demasiado altos, lo que hace que el cuerpo sea menos sensible y vulnerable a las descargas emocionales extremas. Finalmente, según Hissard (1987), la relajación permite un uso más flexible y

variado de los mecanismos de defensa para aliviar la ansiedad. Por lo tanto, parece probable que la relajación pueda reducir las dificultades de regulación emocional entre quienes enfrente problemas en esta área (citado en Bouvet y Coulet, 2015).

La regulación emocional permite manejar las emociones agradables y desagradables, tolerar la frustración y saber posponer las gratificaciones. Podríamos traducir la regulación como el arte de ser capaz de calmarse de adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente cognitivo y conductual de las emociones (Ribes *et al.*, 2005). Este estado de “calmarse” al que se refieren los autores está totalmente vinculado a las técnicas de relajación y meditación.

Bradberry y Greaves (2012) opinan que un punto fundamental que desarrollan para las estrategias de autogestión emocional es la respiración correcta, visualización creativa y control del diálogo interno. En general, prácticas de relajación y meditación.

Por su parte, Davis, McKay y Eshelman (2001), incluyen toda una serie de recursos de relajación y meditación para el autocontrol emocional; relajación progresiva, respiración, meditación, imaginación, autohipnosis, el entrenamiento autógeno. Y otras relacionadas con la gestión de los pensamientos y las emociones; detención del pensamiento, rechazo de ideas irracionales, desarrollo de técnicas de afrontamiento, entrenamiento asertivo, administración del tiempo, biorretroalimentación, nutrición y ejercicio.

Para estos autores, todas las técnicas pueden agruparse en dos categorías: las de relajación, que se dedican a la relajación del cuerpo y las de reducción del estrés, que enseñan a la mente a controlarlo. La mente y las emociones del cuerpo están relacionadas entre sí; por tanto, para combatir el estrés es mejor utilizar, por lo menos, una técnica de cada categoría.

Bisquerra (2006) remarca el papel de las técnicas de relajación y meditación en el autocontrol emocional y destaca que la regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Cita como algunas técnicas concretas: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

1.4.1.1 La regulación emocional infantil y la relajación.

La regulación emocional depende del proceso madurativo de la persona. Es un aspecto en el que todos los autores muestran acuerdo, depende del transcurso de la edad; Así como de las formas educativas desarrolladas en la crianza.

Las niñas y niños, desde edades muy tempranas, controlan sus reacciones emocionales. Esta gestión emocional está relacionada con su proceso de socialización y su autoestima. Por lo tanto, es necesario desarrollar este control emocional (Soldevilla, Bisquerra, Filella, Ribes y Agulló, 2004).

Desde el nacimiento, las personas adultas intentan controlar las emociones del recién nacido (para evitar sufrimiento). Los elementos con los que cuenta el bebé para el autocontrol son muy diferentes a cuando, por ejemplo, ya tiene dos años y es capaz de hablar, entender lo que escucha y tiene cierta evolución motriz y cognitiva.

Con el desarrollo de la regulación emocional desde una regulación externa, guiada por los padres, a una interna, más autónoma, el niño y la niña aprenden los mecanismos de control (Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1999).

Los niños y niñas van incorporando herramientas para su regulación emocional, por medio del aprendizaje proveniente de diversas fuentes; los padres, la escuela y el grupo de iguales principalmente. La inteligencia emocional así mismo, tiene aplicaciones en múltiples contextos. La escuela es el ámbito educativo por excelencia para una educación integral del ser y se ha de ocupar también de estas cuestiones ofreciendo una educación emocional y las herramientas de regulación emocional necesarias para que el sujeto se desarrolle en sociedad en una convivencia pacífica.

De la misma forma que se han realizado estudios sobre la efectividad de las técnicas de relajación para la regulación emocional en personas adultas, se han realizado también estudios que demuestran la efectividad de las técnicas de relajación en la regulación emocional infantil. Actualmente, son muchos los autores que afirman que deben ser enseñadas a los niños y niñas en todos los contextos.

Las técnicas de relajación y meditación son enseñadas y utilizadas para el autocontrol emocional desde la más tierna infancia. Aprender a relajarse puede servir para dominar emociones. Concienciar desde los primeros años del beneficio de la

respiración y la distensión de músculos es una estrategia que puede transferirse más adelante a cualquier situación (Soldevilla, Bisquerra, Filella, Ribes y Agulló, 2004).

Estos mismos autores, también opinan que a partir de su experiencia interesa ampliar y/o generalizar las estrategias reguladoras hacia aquellas que se centren en la modulación del propio estado emocional. Para ello, en el *currículum* en regulación emocional que proponen, implica el desarrollo y generalización de cuatro estrategias: a) la búsqueda de ayuda en los otros, b) la relajación, c) la distracción conductual y d) la reestructuración cognitiva (Soldevilla et al., 2004).

La relajación es otra de las técnicas más recomendadas para la regulación de las emociones a lo largo de toda la etapa de educación primaria. La niña y el niño deben aprender a ser conscientes de su respiración y a controlarla para poder utilizarla para relajarse. Existen diversos métodos de relajación, entre ellos los más clásicos: la relajación progresiva de Jacobson y la relajación autógena de Schultz⁹ (Soldevilla, Filella, Ribes y Agulló 2005).

1.4.2 La relajación como elemento fundamental en la educación emocional

En este apartado se justifican las técnicas de relajación y meditación como la base para la educación emocional. Y no sólo para el autocontrol emocional, que está ampliamente demostrado, sino para trabajar todos los contenidos importantes que ha de desarrollar cualquier programa de educación emocional. Por ejemplo, observando los elementos que, a grandes rasgos, desarrollan los programas de educación emocional con más o menos matices:

- Conciencia emocional

Reconocer las propias emociones y las de los demás.

- Regulación emocional

Regular las propias emociones y las de los demás.

- Actuación emocional

⁹ Los métodos de relajación quedan ampliamente explicados en el capítulo dos de esta tesis.

Contando con las propias emociones y las de los demás.

En todos estos procesos físicos, mentales y emocionales necesarios para vivir y experimentar consciente y plenamente las emociones, son necesarias las técnicas de relajación y meditación. Así quedó demostrado en la investigación llevada a cabo en Nueva York por el *Inner Resilience Program* (IRP) en 2006, un estudio aleatorizado controlado con un total de 57 profesores y 855 alumnos de tercero, cuarto y quinto de primaria de escuelas públicas del condado de Nueva York.

El objetivo de las actividades del programa que aplicaron era reducir el estrés docente, aumentar su concentración y atención, satisfacción en el trabajo y en las relaciones con las y los compañeros. Además, el programa se dirigía, así mismo, al alumnado en diversas actividades lectivas. El tipo de actividades que se realizó fue de relajación y meditación, incluyendo clases de yoga, reuniones mensuales para cultivar la vida interior y un retiro espiritual de fin de semana (Lantieri, 2011).

Como resultados se observaron menor nivel de estrés docente, mayores niveles de concentración y atención, mejor confianza relacional. Respecto al alumnado, se constató que las y los estudiantes afirmaban que tenían mayor autonomía y que el programa tuvo una influencia positiva y significativa en la reducción de los niveles de frustración de los alumnos.

Es de destacar la aportación de Lantieri con su obra *Inteligencia emocional infantil y juvenil*, publicada en 2008, con una introducción y algunas prácticas que desarrolla Goleman.

Linda Lantieri fue directora de *Resolving Conflict Creatively*, programa de aprendizaje social y emocional, que se aplicaba en cientos de escuelas para luchar contra las crecientes tasas de violencia. En 1993, Lantieri y Goleman, junto con un grupo de colegas con ideas afines, fundaron el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional). CASEL es una organización con base en la Universidad de Illinois, en Chicago, que ha establecido los estándares del SEL (aprendizaje social y emocional) y ha ayudado a incluir estos programas en los planes de estudios de escuelas a lo largo del mundo. Trabajaban con unos cuantos programas (como *The Inner Resilience Program*) en los que aparecía el «aprendizaje social y emocional» (*Social and Emotional*

Learning, SEL), la enseñanza sistemática de la inteligencia emocional en las aulas. Estos programas añaden a la jornada escolar, un plan para gestionar la vida: mejorar la autoconciencia y la confianza en sí mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, y aumentar la empatía y la colaboración. Tras los atentados de Nueva York, Lantieri, ayudó en el proceso de recuperación de 12 escuelas del bajo Manhattan y alrededores (la denominada zona cero), mediante técnicas de relajación y meditación que propone en su obra. Ejercicios que la autora denomina para relajar el cuerpo y concentrar la mente.

Lantieri, (2008) explica la necesidad de conocer las técnicas de relajación y meditación para el desarrollo emocional. Habla de la necesidad de relajar el cuerpo y concentrar la mente y ofrece en su obra una amplia gama de ejercicios basados en la relajación progresiva de Jacobson, el esquema corporal y la atención plena, dirigidos a todas las edades, especialmente a las niñas y niños. La autora remarca que, si bien su obra se dirige a padres que quieren enseñar estas habilidades a sus hijos en casa, el profesorado también puede utilizar estas estrategias en las aulas.

En España se han realizado trabajos de educación emocional aplicados al aula, basados en los planteamientos de Lantieri y *The Inner Resilience Program*. Concretamente, hay un estudio sobre la aplicación de estas técnicas (relajación progresiva y atención plena) en las clases de educación física, como técnicas de reducción del estrés enmarcadas en la esfera de la autogestión emocional (Ruiz, Lorenzo y García, 2013).

Son muchos los estudios realizados en nuestro contexto nacional sobre educación emocional. Las líneas actuales de investigación del GROPE son: Elaboración del modelo de competencias emocionales del GROPE, evaluación de necesidades y diseño de programas de educación emocional, aplicación y evaluación de programas de educación emocional, elaboración de instrumentos para la evaluación de la competencia emocional, elaboración de recursos y material multimedia (videojuegos) para la práctica de la educación emocional. Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares y laborales. El GROPE presta especial atención a las técnicas de relajación para el desarrollo de la educación emocional. De sus estudios, se desprenden multitud de programas y aplicaciones de educación emocional que contemplan las técnicas de relajación de forma global para trabajar los contenidos de la educación emocional.

Destacar para el tema que nos ocupa, el estudio realizado por López González (2010) *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* cuya introducción sobre la relajación en el marco de la educación emocional merece especial atención. También nos habla de integrar la relajación en los programas de educación emocional y como recurso didáctico y metodológico en el aula. Se trata de un trabajo minucioso, donde realiza un estudio- revisión de los métodos de relajación extrayendo los doce recursos psicofísicos de relajación de forma amplia. Así mismo, crea el programa TREVA (*Tècniques de relaxació vivencial aplicades a l'aula*), cuyo eje principal son éstas doce técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula (Anexo 4). Por su interés y relación con la tesis, se comentará ampliamente su estudio.

1.4.2.1 Aportaciones científicas de la técnica Mindfulness.

Según López-González (2010), la relajación, como tal, tiene orígenes orientales. Es milenaria. En Occidente se contempla como tal a partir de dos autores pioneros: Jacobson (1938) y Schultz (1940)¹⁰. A partir de estos autores, se ha estudiado la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en múltiples contextos; desde la fisiología, psicología clínica, el deporte, la medicina, música, danza y más recientemente en la educación.

Se han realizado estudios científicos, publicado artículos científicos, libros, capítulos de libro, etc. sobre la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en todos los ámbitos con excelentes resultados en su aplicabilidad.

Hasta la aparición, sobre todo difusión, del concepto de *mindfulness* se hablaba ya de las técnicas de relajación y meditación en el ámbito científico. El *mindfulness* ha absorbido todo este nuevo campo de estudio y ya apenas se habla de técnicas de relajación y meditación. *Mindfulness* es el término que ahora recoge las técnicas de relajación y meditación.

El *mindfulness*, también llamado atención plena o conciencia plena, consiste en estar atento de manera intencional a lo que hacemos, sin juzgar, apegarse, o rechazar en alguna forma la experiencia.

¹⁰ Se abordará de manera más detallada la presentación de estos autores en el siguiente capítulo.

Es una práctica basada en la meditación *vipassana*, que significa ver las cosas tal como son. Es una de las técnicas de meditación más antiguas de la India. Es un proceso de auto-purificación mediante la auto-observación. Se trata de ser testigo, observador (Osho, 2015).

Consiste en prestar atención desapasionada a los pensamientos, las emociones, las sensaciones corporales y al ambiente circundante, sin juzgar si son adecuados. La atención se enfoca en lo que se percibe, sin preocuparse por los problemas, por sus causas y consecuencias, ni buscar soluciones.

Jon Kabat-Zinn (1990), diseñó un programa llamado *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), (reducción del estrés basada en la atención plena) a partir del cual se difundió fuera de su contexto religioso original. Tal ha sido el alcance de este programa de *mindfulness* (MBSR) que en la actualidad da la sensación de que es la forma correcta y/o única de meditar en Occidente.

Mindfulness se podría entender como un modo particular de procesar la información que nos permite observar desde cierta distancia nuestros propios pensamientos, sensaciones y emociones, calmando así la mente y favoreciendo que nos veamos a nosotros mismos y a los demás con mayor claridad, ecuanimidad y objetividad (Simón, 2013).

Germer, Siegel y Fulton (2005) exponen que la palabra *mindfulness* se utiliza actualmente de tres maneras diferentes, en función del contexto en que se aplica: como un constructo teórico mensurable, como un conjunto de prácticas de meditación y como un proceso psicológico. Aunque estas tres maneras de entender *mindfulness* están profundamente interrelacionadas, para poder atender mejor a los objetivos del presente artículo nos centraremos en conceptualizar *mindfulness* como un proceso psicológico (Citado en Palomero y Valero, 2016).

En la línea de los mismos autores, para este trabajo se entiende el *mindfulness* como un modo particular de procesar la información que se puede desarrollar a través de ciertas prácticas meditativas o como afirma López- González (2010), es el estado al que se llega con la práctica de la relajación y la meditación. Y se contemplará como una técnica concreta de meditación.

En la actualidad, la práctica de la atención plena está siendo promovida por psicólogos, médicos y educadores en diversos países y en múltiples contextos profesionales, y sus beneficios están siendo respaldados por un creciente número de investigaciones (Kabat-Zinn, 1990; Brown y Ryan, 2003; Vallejo, 2006; Simón, 2007; Cebolla y Miró, 2008; Lavilla, Molina y López, 2008; Lyubomirsky, 2008 y Davidson y Begley; 2012).

Durante los últimos años ha crecido exponencialmente el número de publicaciones sobre *mindfulness*. Aunque la mayoría de ellas están dedicadas a la investigación de sus efectos en contextos clínicos, comienzan a evaluarse los efectos de algunos programas dirigidos a docentes y estudiantes de diferentes niveles del sistema educativo (Palomero y Valero, 2016).

Tal es el auge del concepto que en la literatura encontramos afirmaciones tales como que el *mindfulness* está de moda y, como con todo lo que se pone de moda, es natural que surjan dudas sobre la validez que podría tener en un contexto específico como el educativo (Palomero y Valero, 2016).

Desde sus inicios hasta la actualidad, ha habido un aumento ingente de estudios y programas sobre *mindfulness* en todos los ámbitos y también en el educativo donde, con cierta esperanza, se va consolidando a nivel científico y práctico.

Desde la óptica de *mindfulness*, se han realizado multitud de estudios que demuestran la efectividad de ésta práctica atencional de meditación y relajación para el desarrollo de la educación emocional.

Davis y Hayes (2011) delimitan tres grandes tipos de beneficios derivados de la participación en programas *mindfulness*: Afectivos, intrapersonales e interpersonales. Los beneficios afectivos incluirían una reducción de la sintomatología ansiosa y depresiva en una amplia gama de problemas clínicos. Los beneficios intrapersonales supondrían una mejora en otros parámetros relacionados con el bienestar y la calidad de vida como, por ejemplo, la reducción del dolor o el aumento de la capacidad atencional. Por último, estarían los beneficios interpersonales, que incluirían un mayor nivel de satisfacción en la relación, así como una mejora en las habilidades de gestión y regulación emocional (Citado en Palomero y Valero, 2016).

Estos mismos autores, en un artículo publicado en 2016, realizan una revisión de las investigaciones disponibles sobre *mindfulness* en el ámbito educativo y concluyen que los programas *mindfulness* influyen positivamente en el rendimiento académico y en factores personales del alumnado.

Justo, Ayala y Martínez (2010); López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2015) encontraron que los hábitos globales de relajación y *mindfulness* correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y el clima de aula.

García-Rubio, Luna, Castillo y Rodríguez-Carvajal (2016), a través de una intervención breve basada en *mindfulness*, consiguieron la disminución de problemas de conducta en el aula, acompañada de una mejora de las relaciones sociales y un aumento de la relajación.

Azkarraga y Galliza (2016) presentan una innovadora investigación sobre el cambio de valores a propósito de la participación en un programa de formación para instructores *mindfulness*, concluyendo que lejos de producir un sujeto sumiso y productivo, la práctica meditativa promueve una mayor consciencia de las acciones de los individuos sobre sí mismos (cuerpo y mente) y sobre el mundo, a través de la reapropiación de la atención y la intención.

López-González, Amutio, Herrero y Bisquerra (2016) presentan “la validación de una interesante herramienta de investigación, la escala de estado de relajación-*mindfulness* para adolescentes” (Citado en Palomero y Valero, 2016, p.156). Los autores concluyen, tras su revisión, que ya va habiendo una base sólida de estudios científicos sobre esta temática pero que se debe seguir investigando en este sentido.

1.4.2.2 Iniciativas sobre mindfulness y educación emocional en España.

En el ámbito español, destacar el estudio realizado, en 2009, por las profesoras Ramos, Hernández y Blanca de la Universidad de Málaga en el que proponen un entrenamiento mixto en atención plena e inteligencia emocional:

Aunando los conocimientos sobre atención plena e inteligencia emocional, pensamos en la posibilidad de diseñar un programa de entrenamiento mixto, en el que se

recogieran ejercicios de conciencia plena con otros procedentes del marco de la inteligencia emocional, partiendo del supuesto que las destrezas aprendidas con la práctica de la conciencia plena podrían ser generalizadas a diferentes situaciones emocionales presentadas (Ramos, Hernández y Blanca, 2009, p. 210).

En el estudio, los resultados pusieron de manifiesto la efectividad del entrenamiento combinado. Concretamente, comprobaron una disminución de la ansiedad estado, así como una reducción de los pensamientos depresivos de naturaleza intrusiva. Además, pudo apreciarse una menor tendencia de los participantes a culparse a sí mismos como a otros de sus dificultades.

Actualmente, siguen trabajando a fin de perfeccionar el programa utilizado, para ello han ampliado la muestra a alumnado de educación primaria así como a sus docentes, con la creencia de que la práctica a una edad temprana favorecerá la asimilación de este tipo de contenidos (Ramos, Recondo y Anchondo, pendiente de publicación).

Especial mención al programa *Aulas Felices* elaborado por el equipo SATI¹¹ formado por Ricardo Arguís, Ana Bolsas, Silvia Hernández y Mar Salvador. Un programa que combina la psicología positiva y la atención plena. Su intención era crear un programa que haga compatibles el aprendizaje de los contenidos escolares con el bienestar en las aulas.

Publicado en internet en 2010¹². Dirigido a alumnado de 3 a 18 años. Ofrece unas 300 actividades, sugerencias metodológicas y propuestas generales de actuación coherentes con el programa, con un enfoque transversal. Están en marcha varias investigaciones para obtener datos sobre la eficacia del programa, cuyos resultados estarán pronto disponibles (Bisquerra y Hernández, 2017).

En la última década, en España, han proliferado los programas que combinan la educación emocional con la atención plena. Algunos de renombre y alcance nacional como:

¹¹ La palabra *sati* procede de la antigua lengua *pali*, cuya traducción aproximada es *atención plena*.

¹² www.aulasfelices.org

Educación con co-Razón (Toro, 2005). Utiliza un conjunto de técnicas basadas en la relajación y la atención plena aunque no habla directamente de *mindfulness*. Su propuesta es un modo concreto, sencillo y directo de conectar, vivir y expresar las “emociones esenciales” tanto en los adultos como en los niños, para que puedan incorporarlas a su vida cotidiana así como acompañar a los alumnos/as en experiencias en las que sientan, vivencien y compartan en grupo las actitudes, valores y emociones que nos dignifican, ennoblecen y nos humanizan.

Escuelas Conscientes. Programa de la asociación española de *mindfulness*, con sede en Valencia (AEMIND) Asociación Española de Mindfulness. Se trata de una asociación sin ánimo de lucro dedicada a la promoción y formación de profesionales de la salud y la educación interesados en integrar la atención plena (o Mindfulness) en la práctica clínica y educativa.

Escuelas conscientes es la propuesta elaborada por el grupo de *mindfulness* e infancia de AEMind para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales, en el ámbito escolar y familiar que se fundamenta en la práctica de *mindfulness* y compasión (Anexo 5).

El programa gira en torno al desarrollo de cuatro grandes áreas de habilidades- enfoque, calma, compasión, conexión- que se entrenan específica y progresivamente y se retroalimentan entre sí. Está dirigido a niños/as, padres y profesorado.

*Proyecto Hara (La Salle, 2000)*¹³ Desde el año 2000 un equipo de educadores de La Rioja, Navarra, País Vasco y Aragón aplican el *Mindfulness* dentro de las aulas de la red de centros educativos La Salle (centros concertados religiosos). Actualmente, se aplican a toda la red de centros La Salle de España y de Portugal, con alumnado de las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. El objetivo del proyecto es trabajar la interioridad desde la inteligencia emocional, el *mindfulness* y la educación en valores. El programa otorga mucha importancia a la comunicación y expresión de emociones y a conocerse a sí mismo tanto como a ponerse en el lugar de los demás. Los ejes en torno a los que se estructura este programa son el trabajo corporal, la integración emocional, la apertura a la trascendencia y la temporalización es de dos sesiones al mes.

¹³ HARA- LA SALLE. <https://hara.sallenet.org/>

Sociedad Española de Meditación. Fundación IFSU. Ofrece formación y asesoramiento en técnicas de meditación, atención plena, así como prácticas cognitivas conductuales destinadas a proveer de herramientas eficaces para el desarrollo integral del alumnado.

Es una fundación internacional. La IFSU (*International Foundation for Spiritual Unfoldment*) es una fundación aconfesional de ámbito internacional (España, USA, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca). Trabajan con varios proyectos de mindfulness y educación emocional dirigidos a todas las etas educativas desde infantil a secundaria post obligatoria. El programa comienza formando al profesorado e incluye en la intervención a los padres de los alumnos también en una primera fase con el fin de garantizar una correcta introducción de esta formación de una forma integral. En su página web [colegiosmindfulness](http://www.colegiosmindfulness.com)¹⁴ muestran su forma de trabajo. Coordinan desde la dirección al claustro de profesores, asociación de madres y padres de alumnos, se selecciona a un equipo de trabajo que incluye a representantes de ambos grupos. Los profesores se encargan de coordinar al resto del claustro y los padres y madres al resto de familias. Se forma a familias y profesorado del centro en el programa de meditación y educación emocional de manera que puedan cada uno aplicarlo en sus propias vidas y transmitírselo a sus educandos.

PINEP: Programa de entrenamiento de la inteligencia emocional plena (Ramos, Recondos y Enríquez (2008) Se trata de un programa basado en *mindfulness* y educación emocional como herramienta para mejorar la satisfacción vital y la realidad emocional, la empatía, la atención y la disminución de pensamientos intrusivos en adolescentes.

Mindfulness con el 3º curso de E. Infantil (Tébar, S. y Parra, M., 2015). Propone la realización de diversas prácticas de *mindfulness* en unas siete sesiones. Pueden encontrarse otros muchos programas a nivel más provincial, local o incluso de centro, tanto en educación primaria como en secundaria, como:

PIAPA (Programa de introducción de la atención plena en el aula) es el programa que la orientadora Laura María de Pablos Obispo ha creado tras 3 años de formación, investigación y práctica personal y profesional en *mindfulness*. Desarrolla el programa en el CEIP La Peña de Cartaojal (Málaga), introduce la atención plena en

¹⁴ <http://www.colegiosmindfulness.com>

educación primaria, el programa va dirigido a alumnado de 4º y 6º de educación primaria.

CEIP Maestro Juan Alcaide (Valdepeñas) ha invertido en el enfoque *Mindfulness* para ofrecer a su alumnado las estrategias y recursos para aumentar su aprendizaje a través de una mayor consciencia y concentración. Disminuir sus niveles de ansiedad, estrés, impulsividad y afecto negativa. Que tengan una mayor capacidad para contender con sus emociones. Reducir la agresividad y la violencia, mejorando su comportamiento psicosocial y emocional. Que experimenten mayores sensaciones de calma y relajación, entre otros beneficios.

Por ello, se han establecido las bases o pilares del *Mindfulness* con talleres vivenciales a los padres y madres del aula de 3º de Primaria y a los maestros acogidos al programa del centro, con el objetivo de vivenciar e integrar en su día a día un nuevo hacer educativo. Se ofrece un programa integral donde se han involucrado familias y centro para no quedarse en algo puntual, divertido o entretenido que relaja, sino que pueda ampliarse progresivamente por resonancia y perseverancia al resto de cursos y en el día a día de cada familia.

CEIP La Senda, Cabanillas del Campo (Guadalajara). Introduce prácticas de *mindfulness* en el aula, puede ser a primera hora de la mañana o después del recreo o antes de un examen. Cualquier momento es apropiado, aunque el centro es uno de los que han elegido como prioridad practicar *mindfulness* en el aula. Se trata de ayudar a los niños y niñas a prestar atención al aquí y ahora utilizando su respiración como vehículo para calmar, serenar y disfrutar.

CEIP Leopoldo Calvo-Sotelo, Las Tablas (Madrid). Con este programa, se pretende fomentar una Atención Eficiente en los alumnos, a través de la práctica de *Mindfulness*, que está siendo reconocida por la Neurociencia como una herramienta clave para el desarrollo de las capacidades atencionales. La docente Ana María López Arranz, desarrolla el proyecto de formación en centros sobre *mindfulness* como herramienta de gestión emocional para docentes.

CEIP General Espartero (Logroño). El equipo educativo ha iniciado una actividad con la colaboración de Mari Ángeles Tudanca, "*Mindfulness* en el aula" una vez al mes.

IES Las Lagunas de Mijas (Málaga). Su programa, llamado *mindfulness* en el aula consiste en tener cinco minutos de clase muy rentables. Experiencia que M^a Adela Camacho Manarel, profesora de Ciencias Sociales y directora del IES, lleva aplicando desde hace cinco cursos y que tiene como objetivo trabajar la Inteligencia Emocional a través de la Atención Plena en adolescentes.

CEIP Santa Gertrudis (Ibiza). En cualquier momento de la jornada laboral, se dedican unos minutos a prestar atención a la respiración, los sonidos, Estos momentos se producen tanto a demanda del alumnado como del profesorado. Cristina Belmonte implementó las ocho sesiones básicas de *mindfulness* con sus estudiantes para mejorar su bienestar, atención y gestión emocional.

Y éstos son solo algunos de los que se pueden encontrar fácilmente en la red. Hoy en día centenares de centros educativos en el territorio nacional ofrecen formación en *mindfulness* y educación emocional al profesorado para que apliquen esta innovadora metodología en el aula con sus alumnos. Formaciones desde los centros de recursos, desde entidades privadas o proyectos que surgen por el interés particular de algún miembro de la comunidad educativa como hemos constatado.

Especial mención por cercanía y conocimiento vívido de la iniciativa en el *I.E.S. Cotes Baixes (Alcoy)*, iniciativa de Alex Roselló que comenzó practicando *mindfulness* con su alumno desde la asignatura optativa de psicopedagogía, una vez a la semana, durante todo el curso escolar. Continuó extendiendo esta práctica a otras asignaturas y a otros cursos. Introdujo primero la práctica de *mindfulness* a 2º curso de E.S.O, en un tiempo estimado de 5 o 10 minutos al día, con diferentes prácticas de focalizar la atención, relajación y meditación. A día de hoy, esta práctica se ha extendido a más cursos y la desarrollan más docentes del centro. Roselló también imparte en el centro clases gratuitas de psicología positiva y meditación para toda la comunidad educativa. Recientemente, con el reconocimiento del CEFIRE (*Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat de la Generalitat Valenciana*).

Al inicio de esta investigación, una de las primeras iniciativas que se encontró sobre técnicas de relajación y meditación en el ámbito educativo en la Comunidad Valenciana fue la de Alex Roselló. Se contactó con él y se realizó una sesión de relajación con su alumnado y el pase de un cuestionario de satisfacción a las y los

participantes en la sesión sobre todos los beneficios que estaban percibiendo de la aplicación de las técnicas de relajación y meditación con el profesor Roselló.

A título personal. En el marco de esta investigación doctoral, la investigadora principal de esta tesis ha realizado una formación para el profesorado de primaria de dos centros educativos sobre técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula con los alumnos y alumnas, la segunda formación también reconocida por el CEFIRE (*Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat de la Generalitat Valenciana*). En apartados siguientes se detallará esta experiencia.

Este organismo, responsable de proporcionar al profesorado de la Comunidad Valenciana de formación, innovación y recursos, cuenta entre sus cursos ofertados para el curso 2018-2019 con 15 cursos diferentes que versan sobre *Mindfulness* y educación emocional aplicados al aula. Algunos de estos cursos llevan por título: educación emocional y mindfulness, aplicaciones educativas de la psicología positiva: fortalezas personales y mindfulness, gestión emocional y aplicación práctica a través del mindfulness, introducción al *mindfulness* para la educación infantil. Desarrollo personal y atención plena, mindfulness en el aula. Nivel I, *mindfulness* para aprender y para enseñar; *mindfulness* para docentes y su aplicación en el aula; *mindfulness* para la eficacia docente, *mindfulness* y gestión de las emociones para el profesorado; *mindfulness* y su aplicación a la práctica escolar; *mindfulness*, aplicaciones en la educación; *mindfulness*, aplicaciones en la educación. Práctica avanzada en el aula y taller de sensibilización *mindfulness*.

En la enseñanza superior, son de destacar programas que han sido evaluados minuciosamente obteniendo grandes resultados, propuestas de cursos sobre *mindfulness* y educación emocional, Masters propios de *mindfulness*, congresos sobre *mindfulness* y educación, etc. A continuación, se detallan las iniciativas llevadas a cabo por algunas universidades españolas al respecto:

Universitat de Barcelona. “Programa gestió conscient a l'aula”. El Programa TREVA¹⁵ (*Tècniques de Relaxació, Meditació i Mindfulness aplicades a l'Aula*). Es una propuesta de intervención pedagógica que contribuye a la innovación de la educación del S. XXI, dando respuesta a las necesidades actuales de la mayoría de las aulas

¹⁵ www.programatreva.com

mediante la relajación, la meditación y el *mindfulness*. Es un recurso para la docencia de cualquier asignatura.

La misma Universitat de Barcelona tiene como Máster propio uno que lleva por título “Relajación, meditación y *mindfulness*”¹⁶ con un total de 63 créditos, duración bianual, modalidad semipresencial y oferta prácticas. Está dirigido a diversos colectivos del ámbito educativo (maestros/as, profesorado y psicopedagogos/as); ámbito terapéutico (psicología, psicoterapia y profesionales de otros tipos de terapias); ámbito social y del ocio (educadores/as sociales y monitores/as); ámbito clínico: medicina, psiquiatría, enfermería y asistentes/as; ámbito deportivo y artístico (músicos, deportistas, bailarines/as, entrenadores/as, psicólogos/as deportivos y maestros/as de danza); ámbito laboral y empresarial (trabajadores/as, responsables y directivos/as).

Universidad de Zaragoza. Grupo de Investigación en *Mindfulness* y Compasión dirigido por el Dr. Javier García Campayo. Inicialmente estuvo dirigido a las ciencias de la salud. En los últimos años, se ha ido expandiendo hacia el ámbito educativo.

El proceso de enseñar y aprender con éxito, en un mundo tan exigente como el actual, produce un intenso estrés en el alumnado, en sus padres y en los profesionales de la educación de todos los niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad). El *mindfulness* mejora la comunicación entre profesorado, alumnado y progenitores disminuyendo el estrés de todas las partes implicadas (García Campayo, 2018).

En la actualidad, el Dr. García Campayo coordina un gran equipo de profesionales de la educación ofreciendo a centros docentes y a centros de formación del profesorado de la provincia de Zaragoza una formación en *mindfulness* y educación emocional para aplicar en el aula.

Organiza el congreso bianual de *mindfulness* en educación¹⁷. El primer congreso se realizó en 2017 y el último ha tenido lugar en 2019, al que la investigadora de esta tesis pudo asistir. Fue un espacio para compartir los últimos proyectos, programas y estudios relacionados con *mindfulness* y la educación entre profesionales de diferentes ámbitos educativos.

¹⁶ master@masterremind-ub.org

¹⁷ <https://mindfulnessenlaeducacion.com/>

El mismo grupo de investigación desarrolla un Máster propio en *mindfulness*.¹⁸Inicialmente dirigido a los profesionales de la salud. Con el objetivo de proporcionar una formación profesional basada en las evidencias científicas más actualizadas, orientada a la capacitación profesional e investigadora, y que permita a los profesionales de salud profundizar en el conocimiento, manejo técnico y clínico, y en la investigación en *Mindfulness*.

Posteriormente, se amplió el perfil del público destinatario. El Máster propio en *Mindfulness* y el Diploma de Especialización en *mindfulness* están orientados a cualquier persona, independientemente de su profesión, que quiera desarrollarse a nivel personal y alcanzar los beneficios que produce la práctica de *mindfulness* para el bienestar psicológico y físico. Se encuentra especialmente indicado para profesionales de la salud, la educación o los recursos humanos, ya que les que permitirá profundizar en el conocimiento, manejo técnico, educativo y clínico, así como en la investigación en *mindfulness* en sus respectivas áreas. Concretamente, estos estudios están especialmente indicados para personas licenciadas, diplomadas o graduadas en Medicina, Psicología, Enfermería, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Educación Primaria, Secundaria o Universitaria, Educación Física, Psicopedagogía, profesionales del *Coaching* y de los Recursos Humanos, etc., aunque cualquier persona va a poder aplicar los principios de *mindfulness*, además de a su vida personal, a su profesión.

Universidad de Valencia. Ofrece a través de ADEIT (*Fundació Universitat Empressa*) un curso de experto universitario en *mindfulness* en el ámbito educativo. Impartido por Elephant Plena¹⁹, definidos como una sociedad que nace por el interés común de la práctica de *mindfulness* y con el objetivo de promover su conocimiento y su práctica en todos los tejidos de la sociedad. Entre el profesorado se cuenta con docentes de la Universidad de Valencia, sobre todo del área de psicología clínica y psicología evolutiva y de la educación.

Universidad de Málaga. Tiene mucha tradición en el tema que nos ocupa. Un grupo de investigadores lleva más de diez años con la introducción de la educación emocional en las aulas y más recientemente *mindfulness*. En esta universidad cuentan

¹⁸ <http://www.mastermindfulness.com>

¹⁹ <http://www.elephantplena.com/>

con “El laboratorio de emociones”²⁰ de la Facultad de Psicología, coordinado por el profesor Fernández Berrocal y con la participación de otros autores y autoras de renombre como Natalio Extremera, Desireé Ruiz-Aranda y Raquel Palomera. Realizan muchos proyectos de investigación y publicaciones científicas. Tienen el Máster propio en Inteligencia Emocional, en el que incluyen formación en *mindfulness*.

Universidad del País Vasco. Es un referente principal en investigaciones y trabajos en esta línea el Dr. Alberto Amutio Karreaga que es docente y tutor del Máster en Relajación, Meditación y *Mindfulness* de esta institución universitaria.

Desde la Oficina de extensión Universitaria de esta universidad, se imparte el curso “Técnicas de relajación, herramientas para la gestión del estrés y las emociones”. Desde el servicio de atención psicológica del campus se oferta un taller para el alumnado “*Mindfulness* para la gestión del estrés” y un taller para PAS (personal de administración y servicios) Y PDI (profesorado docente e investigador) de iniciación al *mindfulness*.

Universidad Complutense de Madrid. Ofrece un curso de formación continua de Reducción de Estrés basado en *Mindfulness* y el curso Experto en *Mindfulness* en Contextos de Salud. Lamentablemente, aún no se han lanzado al ámbito educativo.

Por otro lado, *el Instituto de Investigación y Formación en Ciencias cognitivas, nirakara*²¹ Es un laboratorio de neurociencia y psicobiología enfocado principalmente en el desarrollo de un modelo fisiológico de la mente corporeizada mediante el estudio de la interacción entre las dinámicas del cerebro y del corazón, así como las funciones respiratoria e intestinal, desarrolla una ingente labor en investigación y formación sobre *Mindfulness* en la comunidad de Madrid. “Programas basados en *mindfulness*” (MBI) como medio de intervención en contextos de salud: clínico, educativo, laboral y social.

Dada la evidencia científica de los beneficios y virtualidades de aplicar las técnicas de relajación y meditación en el ámbito educativo, tanto por sí mismas como siendo la base de la educación emocional, debieran incluirse como una formación indispensable en los estudios universitarios de Grado y Post-grado de todas las

²⁰El laboratorio de emociones. Universidad de Málaga. <http://emotional.intelligence.uma.es/>

²¹ Instituto de Investigación y Formación en Ciencias cognitivas. <https://nirakara.org/>.

facultades de Educación con titulaciones como magisterio, pedagogía y psicopedagogía y que forman al futuro profesorado y educadores que estarán en contacto con el alumnado directamente, en técnicas de relajación y meditación y educación emocional.

1.5 El estrés docente (*burnout*)

Los estudios clínicos arrojan un dato que invita a la reflexión. Entre el 50% y el 70% de todas las visitas al médico están relacionadas con el estrés, y que, en términos de mortalidad, el estrés que, a continuación, se va a explicar, es un factor de riesgo más grave que el tabaco (Servan Scheiber, 2004).

Se ha encontrado igualmente relación entre el estrés y muchos otros padecimientos físicos tales como dolor de cabeza, úlcera péptica, artritis, colitis, diarrea, asma, arritmias cardíacas, problemas sexuales, trastornos circulatorios, tensión muscular e incluso cáncer (Davis y Mc Kay, 2001).

El estrés tiene su raíz en la propia actividad del ser humano. A partir de los estudios del fisiólogo Hans Seyle en la Universidad de Montreal en 1956, se conoce que las personas reaccionamos ante los cambios con unas conductas que pasan por tres fases:

- Fase de alarma: el cuerpo recibe los estímulos que le informan de la situación de cambio.
- Fase de restablecimiento: la persona realiza una actividad frenética para restablecer el equilibrio perdido.
- Fase de agotamiento: tras la actividad frenética, cuanto más haya durado la fase anterior, mayor será el agotamiento.

Seyle (1956) denomina estrés a esta última fase, al agotamiento producido por una larga actividad ante un desequilibrio negativo en forma de amenaza, o ante un desequilibrio positivo fruto de la actividad del ser humano.

Otra definición más actual es la de Dolan y colaboradores (Dolan, García y Díez-Piñol, 2005), el estrés generalmente se produce cuando un individuo es incapaz de responder de forma adecuada o eficaz a los estímulos provenientes de su entorno o cuando lo consigue es a costa de la salud de su organismo.

Las experiencias estresoras del ser humano provienen de tres fuentes básicas: el entorno, el propio cuerpo y los propios pensamientos.

No se tardó en relacionar el estrés con el ámbito laboral. En 1974, Freudenberg delimitó el síndrome de *burnout* como problema de salud vinculado al ejercicio de la actividad laboral. Posteriormente, las autoras Maslach y Jackson, en 1981, fueron quienes realizaron la delimitación conceptual más aceptada del término, con una definición tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja autorrealización). Respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son un agotamiento físico y/o psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar.

Por su parte, Gil-Monte (2003) complementa la descripción del síndrome desde una perspectiva psicosocial, añadiendo como características bajos niveles de realización personal en el trabajo, y altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización.

Las poblaciones más estudiadas en cuanto al padecimiento de estrés han sido los colectivos de sanitarios (enfermería y medicina) y trabajo social; sin embargo, en todos los casos, se apunta al colectivo formado por profesionales de la docencia como el más afectado por este síndrome (Moriani y Herruzo, 2004).

Los estudios realizados con profesorado, coinciden mayoritariamente en señalar que cada vez más, este colectivo sufre el llamado síndrome de estrés docente o *burnout*. Desde el enfoque psicosocial, los expertos (Guerrero, 2001; Guerrero y Vicente, 2001) coinciden en definir el *burnout* como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro o realización personal en el trabajo. Paralelamente diversas investigaciones destacan que los recursos personales derivados de las competencias emocionales y de las variables de personalidad del profesor juegan un importante papel en la explicación de sus niveles de estrés laboral (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Chan, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003 y Extremera, Durán y Rey, 2010).

En el caso del colectivo docente, los factores que propician estrés son múltiples. Por citar algunos: exceso de funciones, sobrecarga de reuniones, preparación de programaciones, condiciones laborales insatisfactorias, estructura del centro educativo,

número de alumnado a atender, respuestas a tareas administrativas, etc. Se consideran fundamentales en las profesiones docentes, las relaciones personales y el clima de aula por la cantidad de estímulos emocionales que hay que gestionar.

En las relaciones personales del profesorado con colegas es frecuente que surjan discrepancias por las diferentes personalidades y estilos docentes lo que genera disensión de opiniones y, a veces, conflictos.

También en las relaciones personales con el alumnado, las diferencias de personalidad, estilos y pautas educativas de la familia provocan dificultades en la interacción docente-discente e incluso faltas de respeto y educación por parte del alumnado, en ocasiones, difíciles de gestionar.

La relación de las y los docentes con los padres, es otra fuente de estrés para el profesorado dada la tendencia actual cada vez mayor de las madres y padres a la sobreprotección de los hijos y desautorización de la función docente.

Hay otros factores como el clima de aula ruidoso, sin espacios ni tiempos para el silencio acaba agotando al profesorado. Un continuo estado de alerta durante la jornada laboral, sin espacio ni tiempos para la calma, mantiene al profesorado en una sobrestimulación continua.

Brotheridge y Grandey (2002) mencionan con respecto a la docencia que ésta es una de las profesiones más estresantes porque implica un trabajo diario basado en las relaciones sociales en las que los docentes deben hacer un gran esfuerzo para regular tanto sus emociones como la de sus estudiantes, colegas y padres de familia.

El estrés derivado de trabajar en instituciones educativas en contextos cada vez más complejos y demandantes implica, en ocasiones, el desarrollo del agotamiento profesional (*burnout*), el cual puede llegar a afectar la calidad de vida laboral (Arias y González, 2009). Los factores que provocan estrés en el profesorado son múltiples y engloban tanto la vida laboral como la personal siendo ambas indisociables.

De acuerdo con Moreno-Jiménez (2009), el riesgo laboral para la salud no proviene exclusivamente de los factores físicos. Con demasiada frecuencia, surgen de factores de organización y funcionamiento de la propia institución así como psicosociales.

Por su parte, (Aranda et al., 2005) opinan que la entrada al síndrome del agotamiento profesional (*burnout*) es un distrés (estrés patológico) producido por un desequilibrio entre las expectativas y la realidad del trabajo, con manifestaciones psicológicas y físicas, con repercusiones en la vida personal, familiar, social y en la institución en la que se trabaja.

Muchas de las investigaciones que se han venido realizando sobre el estrés entre docentes han intentado estimar el porcentaje de los enseñantes que realmente experimentan niveles altos de estrés evidente. Los resultados han sido considerablemente variados, hasta el punto de que los estudios han concluido que la cifra varía entre un 30 y un 90 por ciento (Hawkes y Dedrik, 1983; Laughlin, 1984). Los estudios británicos han indicado que entre un quinto y un tercio de los maestros padecen un fuerte estrés (Pratt 1978; Dunham, 1983). Según Dunham (1983), hay más maestros que padecen estrés grave de los que haya habido nunca antes.

A pesar de las contradicciones, los resultados generales apuntan siempre a que las y los docentes padecen cierto nivel de estrés laboral. No obstante, como explica Fimian (1982) la frecuencia con la que se producen incidentes estresantes y su fuerza varía de maestro a maestro.

Para Travers y Cooper (1997), el estrés docente tiene unos costes y también unas consecuencias.

- Costes para la persona docente a nivel individual: efectos sobre la salud, efectos cognitivos, efectos conductuales, organizacionales, subjetivos, etc.
- Costes para la profesión como colectivo: Mala salud mental que revierte en agotamiento entre docentes e insatisfacción laboral. A su vez, se da abandono de la docencia como respuesta al estrés (absentismo, dimisión en cargos de responsabilidad y gestión, jubilación anticipada, bajas docentes, intención de cambio de profesión, etc.).
- Costes para las escuelas y la sociedad en general: gasto económico por ausencia de personal, clima escolar negativo ante las renuncias reiteradas.

Por lo que respecta a las consecuencias que tiene el estrés docente sobre el alumnado dentro de los centros escolares, es un tema que no se ha estudiado exhaustivamente, sobre todo debido a la dificultad de reunir ese tipo de información; sin

embargo, los efectos son evidentes. Si el/la docente siente tranquilidad en el aula, el alumnado estará también más tranquilo. De igual manera, la mala salud de un/una docente revierte en sustituciones que afectan al vínculo docente-discentes y, en definitiva, a la educación del alumnado. Williams y Cooper (2004) alertan de que no debe subestimarse las repercusiones del estrés en el trabajo, pues el gasto que representa en enfermedad, baja productividad y desempeño reducido es alto.

Tras los estudios referenciados y otros existentes, queda demostrada la existencia del elevado estrés docente (Guerrero, 1997; Moreno-Jiménez, 2000; Cordeiro, 2003; Guerrero y Rubio, 2005; Durán, 2005; Schaufeli, 2005) Con unas consecuencias muy negativas para toda la comunidad educativa. Por tanto, es importante buscar vías que den solución a este problema.

1.5.1 La gestión del estrés docente

De acuerdo con la bibliografía científica, las competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

El agotamiento docente o síndrome de *bornout*, puede dar lugar a otra sintomatología como depresión que, a su vez, ocasiona absentismo laboral. Si esta sintomatología se hace crónica, pueden aparecer alteraciones psicofisiológicas como cefalea, insomnio, úlceras gástricas consecuencia del estrés (Durán, Extremera y Rey, 2001).

Al respecto, Emmer (1994), afirma que las y los docentes presentan más emociones negativas que positivas. La ansiedad por ejemplo interfiere en la capacidad cognitiva para el procesamiento de información (Eysenck y Calvo, 1992). Por el contrario, las emociones positivas aumentan la capacidad creativa para concebir ideas y afrontar con eficacia dificultades. Por lo que las emociones positivas pueden aumentar el bienestar docente así como el ajuste emocional del alumnado.

Por lo anteriormente expuesto, Birch y Ladd (1996) afirman que la capacidad de identificar, comprender y regular emociones tanto positivas como negativas, es de gran importancia en ésta profesión para poder utilizar y generar emociones que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje y la salud integral de docentes y discentes.

La eficacia de las estrategias de afrontamiento determina que desaparezcan o se mantengan los resultados del estrés (Crespo y Cruzado, 1997; Gil- Monte, 2003 y La Torre y Sáez, 2009).

Travers y Cooper (1997) en su estudio sobre el estrés docente, ofrecen una serie de recomendaciones sobre cómo afrontarlo. Ofrecen un enfoque multidimensional para reducir el estrés, con varios niveles de intervención.

- Intervención centrada en el individuo.
- Intervención centrada en la relación individuo/organización.
- Intervención centrada en la organización.

La mayoría de aspectos en los que se puede intervenir para mejorar los niveles de estrés docente están relacionados con la educación emocional. Investigaciones centradas en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el ajuste personal del docente señalan que la inteligencia emocional del docente predice el nivel del *burnout* que sufre (Brackett, Palomera y Mojsa, 2003).

Estos autores, para la intervención centrada en el individuo, lo que pueden hacer las y los docentes por sí mismos, sugieren, retomando a Matterson e Ivancevich (1987) y Romano (1988) técnicas de superación del estrés que podrían ser importantes para el profesorado y apuntan a:

- Ejercicio físico.
- Técnicas de relajación. Éstas incluyen una serie de métodos que pueden aplicar los docentes tanto durante la jornada laboral como en sus casas: ejercicios respiratorios, meditación, entrenamiento autógeno, (relajación muscular y meditación) y estrategias de relajación mental (Travers y Cooper, 1997).
- *Biofeedback*. El término *biofeedback* (original en inglés) está compuesto por palabra griega bio, que significa vida, y la inglesa feedback que significa

retroalimentación o retroinformación, por lo tanto biofeedback podría traducirse por biorretroalimentación.

Por el tema elegido en esta tesis, interesa centrarse en el segundo apartado que hace referencia a que las técnicas de relajación ayudan a los docentes a superar el estrés. Y la especificación de que se practiquen, de manera sistemática, tanto durante la jornada laboral como en el hogar es uno de los propósitos de este trabajo.

Naranjo Pereira (2009) propone, en este sentido, la relajación física y mental. Afirma este autor que, usando la imaginación y respiración adecuada mediante el empleo de las técnicas de relajación, la persona puede reducir el nivel de tensión en distintos momentos del día.

La investigación avala que la relajación es uno de los mejores antídotos contra el estrés. Aprender a tomar momentos de reposo muscular y de reposo sensorial es fundamental para ejercer adecuadamente la función docente. La excitación que resulta propia de la vida de un centro educativo, sea cual sea el nivel educativo que se imparta en el mismo, lleva a necesitar, más que en otras organizaciones y profesiones, el desarrollo de competencias para la relajación.

Bisquerra (2005) ha elaborado un conjunto de ejercicios de relajación, meditación y visualización que propone para la disminución de la ansiedad en el colectivo docente.

Franco Voli en su obra *La autoestima del profesor* (1997), propone un cambio de hábitos, tales como hacer afirmaciones positivas y repetitivas, facilitar ocasiones para crear hábitos que demuestren la propia valía e importancia, evitar frustraciones, declarar los aspectos positivos de la propia personalidad, aceptar cumplidos, detener los pensamientos negativos, evitar generalizaciones, reconocer los prejuicios que se utilizan, ser conscientes del propio lenguaje no verbal, llevar un diario de emociones, desarrollar las técnicas de visualización e imaginación, desarrollar el propio pensamiento creativo, aprender a formular preguntas, hallar facetas positivas de los errores, cultivar la autoestima de los otros, evitar las críticas a los demás, no preocuparse de la opinión de los demás, aprender técnicas de relajación y meditación, desarrollar la autoaceptación personal, aprender a pensar en positivo, disfrutar de la

soledad, aprender a organizar bien el tiempo, aprender a conectar frases afirmativas y de refuerzo con situaciones rutinarias y no dejar acciones pendientes para el día siguiente.

En este sentido, Hué (2008) apunta otras prácticas para el incremento del control emocional del docente en su libro *bienestar docente y pensamiento emocional*:

- El control físico: el ejercicio físico, la postura, caminar, contacto con la naturaleza, aromaterapia, ejercicios aeróbicos (yoga, tai-chi, pilates), relajación, respiración, el sueño, masajes y baños, el baile, la alimentación, cuidar el aspecto físico.
- La actividad: actividades activas y actividades pasivas.
- Control mental: mecanismos irracional y racional de adaptación.
- Apoyo a los demás.

Es cierto que no se puede escapar de todas las situaciones estresantes que hay en la vida ni evitar completamente la respuesta innata a las amenazas, pero si se puede aprender a contrarrestar las reacciones habituales al estrés, aprendiendo a relajarse (Davis y Mc Kay, 2001). Queda demostrado que la introducción de técnicas de relajación y meditación para la gestión del estrés docente está dando óptimos resultados.

1.5.1.1 Aportaciones científicas de la técnica mindfulness.

Ya se ha comentado previamente que, tras la aparición de *mindfulness* se ha dejado de hablar de técnicas de relajación y meditación y todos los programas, estudios, libros, artículos, etc. Prefieren utilizar *mindfulness* en su lugar. Lo mismo ocurre respecto a la gestión del estrés docente. Se empezaron a estudiar los beneficios de las técnicas de relajación y meditación en la regulación del estrés laboral y también en el estrés docente y seguidamente, tras la aparición y expansión de *mindfulness*, todas las aportaciones van en este sentido.

Son numerosas las investigaciones que han demostrado la efectividad de las técnicas de *mindfulness* sobre diversas manifestaciones del síndrome de *burnout* en múltiples ámbitos (Hayes y Feldman, 2004; Cohen- Katz, Wiley, Capuano, Baker y Shapiro, 2004; Cohen-Katz, Wiley Capuano, Baker, Kimmel y Shapiro, 2005; Galantino, Baime, Maguire, Szapary y Farrar, 2005; Shapiro, Astin, Bishop y Cordova,

2005; Minor, Carlson, Mackenzie, Zernicke y Jones, 2006; Perseius, Kaver, Ekdahl, Asberg y Samuelson, 2007; Davies, 2008). Del mismo modo, las técnicas de *mindfulness* también han sido empleadas con éxito en diferentes problemas relacionados con el control y la regulación del malestar y el bienestar emocional (Mennin, Heimberg, Turk y Fresco, 2002; Hayes y Feldman, 2004; Arch y Craske, 2006; Hamilton, Kitzman y Cuyotte, 2006; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson y Laurenceau, 2007; Wachs y Cordova, 2007) (citado en Justo, 2009, p. 275).

En el contexto español y en consonancia con este planteamiento, se encuentra que investigaciones recientes obtienen una reducción significativa de los niveles de estrés académico tras el entrenamiento en *mindfulness* con un grupo de docentes (Franco, Mañas-Mañas y Justo-Martínez, 2009).

Y diferentes estudios sobre los efectos beneficiosos del *mindfulness* sobre el organismo, han comprobado que su práctica produce una disminución de la probabilidad de padecer estrés y, como consecuencia, disminuir o evitar el *burnout* (Franco, Mañas-Mañas, Cangas y Gallego, 2009).

1.5.2 La educación emocional en la formación docente

Como afirman Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009), el sistema educativo español está asistiendo a un proceso muy importante de transformación de los planes de estudio y a una modificación de la escolaridad obligatoria orientada hacia el desarrollo integral de la persona centrado en las competencias (LOE, 2006). La UNESCO, a través de su informe Delors (1996), ya anunciaba diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incidía en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) reivindican la inclusión de las competencias emocionales como competencias básicas en la escolaridad obligatoria y en los objetivos de la formación inicial del profesorado dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello revisan las investigaciones más actuales sobre educación emocional, el desarrollo del alumnado y el bienestar docente. También, analizan las funciones que la legislación educativa demanda a las y los docentes.

Entre las conclusiones del trabajo de estos autores, destaca que la formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto los/las niños/as como el profesorado puedan adaptarse con éxito. No es sólo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o a prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino también “para crear entornos favorecedores de aprendizaje” (Palomera et al, 2008, p.10).

Respecto al perfil profesional del docente actual, revisan Palomera y colaboradores la evolución del estudio de las competencias básicas desde su formulación en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y otros proyectos que evalúan y promocionan la calidad de la educación a nivel europeo. Igualmente, determinan incluir la educación emocional como competencia básica para la vida. Para ello, debe reflejarse en la formación inicial y permanente del profesorado.

Tras una revisión del Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) y de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E, 2006) observan estos autores que se solicita un perfil docente multidimensional, capaz de combinar en su labor tareas de organización y desarrollo de la docencia con tareas de mediación, innovación, gestión, investigación, evaluación y orientación. Todo esto les lleva a plantearse la formación inicial del profesorado y la necesidad de incluir la educación emocional en esta formación, así como darle continuidad en la formación permanente.

Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015), realizaron un estudio para conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y necesidad de formación en educación emocional necesaria para el actual desempeño de la función docente y que serviría de base para orientar el diseño de la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación superior.

Los resultados indican que el alumnado participante concede mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias, posteriormente en competencias emocionales interpersonales, y, por último, en competencias emocionales intrapersonales. Respecto de las necesidades formativas se centran fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en competencias emocionales intrapersonales. Además, existen diferencias significativas entre el alumnado en función del curso en el que está matriculado (Cejudo et al, 2015).

La formación inicial del profesorado en España no prepara para una educación integral de la persona. En los últimos años se ha constatado esta necesidad y cómo la respuesta viene de la mano de la educación emocional. En España, la formación permanente del profesorado en activo, mayoritariamente se ha desarrollado mediante cursos de formación de formadores dirigidos a formar en educación emocional a los docentes, con una duración aproximada entre 20 y 30 horas. Se trata de cursos de formación del profesorado desarrollados en el propio centro escolar con el propósito de su aplicación inmediata o bien de formaciones ofrecidas por diversas instituciones (Delegaciones de Educación, ICE, Colegio de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Centros de Profesores, etc). Bisquerra, Pérez y Filella (2000); Bisquerra (2005) y Fernández Berrocal (2008) explicitan los objetivos y contenidos de una propuesta curricular para la formación en educación emocional del profesorado.

Bisquerra junto con sus colaboradores del GROPE (2005) persiguen “una educación para la vida con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo” (p.96). Proponen la educación emocional, encaminada al desarrollo de competencias emocionales, las cuales se consideran competencias básicas para la vida. Delimitan el concepto de educación emocional, con sus objetivos y contenidos. Indican que, para implantar programas de educación emocional se requiere una formación del profesorado. Así pues, apuestan por un programa para la formación inicial del profesorado en competencias emocionales y subrayan la importancia de la formación permanente.

Evidentemente, como bien apuntan estos investigadores, es imprescindible que si en el marco educativo hay que incluir la educación emocional y enseñar educación emocional al alumnado, el profesorado debe estar preparado para poder desarrollar estos programas de educación emocional en el aula tanto en su formación inicial como en la formación permanente. En la formación inicial del profesorado, hay que dotar de las competencias emocionales necesarias para aplicar programas de educación emocional y, en la formación permanente del mismo, dotar a las y los profesionales ya en activo de estas competencias. Igualmente, seguir formando a todo el profesorado en su conjunto a lo largo de la vida y en este sentido.

Bisquerra (2005) detalla cómo debería ser esa formación inicial del profesorado y propone la asignatura de *educación emocional* en la formación inicial del profesorado

aportando los objetivos y contenidos que debería perseguir. Resume este autor los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

Los bloques temáticos²² que propone para incluir en la formación inicial del profesorado en materia de educación emocional quedan reflejados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Bloques temáticos para la educación emocional en la formación del profesorado

<i>Bloques temáticos para la educación emocional en la formación del profesorado</i>
<p>Marco conceptual de las emociones.</p> <p>Tipología de las emociones.</p> <p>Una práctica fundamentada: teorías de la emoción.</p> <p>El cerebro emocional.</p> <p>Las emociones y la salud.</p> <p>Aportaciones de la terapia emocional.</p> <p>La teoría de las inteligencias múltiples.</p> <p>La inteligencia emocional.</p> <p>Características de la inteligencia emocional.</p> <p>Conciencia emocional.</p> <p>Regulación emocional.</p> <p>Emoción y bienestar subjetivo.</p> <p>Fluir (flow).</p> <p>Aplicaciones de la educación emocional.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra, 2005.

Del mismo modo, concreta detalladamente cómo habría de ser la formación inicial del profesorado en educación emocional, con una propuesta metodológica que considera la dinámica de clase eminentemente práctica (dinámica de grupos, grupos de discusión, *role playing*, etc.). Hay que requerir un trabajo individual y continuo por parte de las y los participantes mediante la lectura de documentos *ad hoc*, libros,

²² Para revisar en detalle estos bloques temáticos consultar su artículo; “La educación emocional en la formación del profesorado. (Bisquerra, 2005).

capítulo de libros seleccionados, artículos, etc. En definitiva, se trata de adquirir competencias emocionales y ponerlas en práctica, los aprendizajes se deben integrar y darles uso.

Por su parte, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009), también describen la importancia de completar la formación del profesorado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales.

Siguiendo un formato de curso vivencial y práctico, desarrollado por el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, se han formado varios grupos de docentes. Este curso persigue que el profesorado mejore sus propias habilidades emocionales para que, a su vez, este desarrollo repercuta en la propia vida personal y laboral. Se presenta un formato de 45 horas, de las que 40 son presenciales y 5 hora de seguimiento online. Se distribuye en diez sesiones con una duración aproximada de seis meses. Algunas de las actividades que desarrollan son: percepción, evaluación y expresión de emociones; La emoción como facilitadora del pensamiento; Conocimiento emocional; Regulación de las emociones, etc.

Concluyen afirmando que los primeros resultados de estos programas de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales de los docentes son alentadores y muestran de forma empírica que es posible el cambio de modelo de una escuela tradicional a una escuela más integradora que aúne lo intelectual y lo emocional como un contexto facilitador del desarrollo global del alumnado (Fernández-Berrocal y Extremera, en prensa).

El Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga cuenta entre sus líneas de investigación con el desarrollo de programas de entrenamiento de la Inteligencia Emocional en el ámbito académico. Esta línea de investigación se centra en la creación de programas de entrenamiento de la I.E. dirigidos tanto al alumnado como a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, etc.) en el ámbito de la enseñanza secundaria obligatoria. Otro objetivo de esta investigación es analizar la efectividad que dichos programas poseen de cara a mejorar el ajuste psicológico y social del alumnado.²³

²³ Líneas de investigación del Laboratorio de Emociones. <http://emotional.intelligence.uma.es/lineas.htm>

Torrijos, Martín y Rodríguez (2015) han elaborado un programa de educación emocional dirigido a la formación permanente del profesorado, con el objetivo de promover competencias intra e interpersonales que favorezcan el desarrollo emocional y, por consiguiente, la mejora del bienestar personal y social de las y los docentes. Tras su implementación, han evaluado el programa con el “objetivo de constatar su eficacia en la promoción de competencias emocionales, así como la necesidad percibida y la satisfacción que el profesorado muestra hacia este tipo de formación” (p.579).

Dicho programa formativo pretende trabajar en torno a cinco competencias intra e interpersonales: conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales. Como estrategia de formación permanente para el profesorado en activo, se ha seleccionado el modelo de formación externa dentro de los centros educativos, con una duración presencial de treinta horas, donde se desarrolla una propuesta de objetivos, contenidos y actividades que han sido elaborados a partir de las teorías y aportaciones más relevantes de autores como Elías, Tobías y Friendlander (1999) Bisquerra (2005) Muñoz de Morales (2005); Fernández-Berrocal (2008); así como, a través de la aplicación de una prueba piloto que se llevó a cabo en el curso académico 2013-2014, con un grupo de profesores de enseñanza secundaria (Torrijos y Martín Izard, 2014).

Estos autores utilizan, como instrumentos de recogida de información, una medida de autoinforme, el Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos-CDE-A (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), a través de sus 48 ítems detecta necesidades en las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007); rúbricas para los casos prácticos, cuestionarios de motivación y satisfacción respecto a la formación y competencias emocionales, diarios de seguimiento, entrevistas semiestructuradas, etc. En la siguiente tabla se observan los instrumentos utilizados y el momento de aplicación de los mismos a lo largo del estudio.

Tabla 7.

Instrumentos utilizados y momento de aplicación de los mismos

<i>Estrategias de recogida de información y momentos de aplicación para la evaluación</i>				
	<i>Evaluación inicial</i>	<i>Evaluación procesual</i>	<i>Evaluación final</i>	<i>Evaluación de seguimiento</i>
Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-A)	X		X	
Cuestionario de motivación hacia la formación	X			
Cuestionario de satisfacción hacia la formación			X	
Casos prácticos	X		X	
Diarios de seguimiento		X		
Entrevistas				X

Fuente: Torrijos, Martín y Rodríguez (2015).

En cuanto a los resultados obtenidos en motivación para realizar el curso, las respuestas son muy variadas aunque se detecta una motivación inicial en gran parte del profesorado. Al finalizar la formación, un (68,8% del profesorado manifestó haber adquirido un nivel alto en las competencias emocionales y un 32,2 % lo consideró suficiente. El 90% de los participantes recomendaría esta formación a otras personas y no solo del ámbito de la docencia. Los autores presentan otros muchos resultados que valoran positivamente la idoneidad de esta formación para el desarrollo de las competencias emocionales y la satisfacción de las y los docentes al recibirla. Son resultados alentadores, sin duda, que marcan una dirección a tomar en la formación permanente del profesorado.

Además de la introducción de la educación emocional en la formación inicial del profesorado y por medio de la formación permanente existe otra vía por la que en la práctica se están formando docentes en activo. Se trata del modelo de consulta colaborativa, en el que el profesorado recibe un asesoramiento cuya finalidad es que reciba formación para la implementación de un programa de educación emocional en su propio centro.

Curtis y Meyer (1985) definen la consulta colaborativa como un proceso consensuado de solución de problemas en el cual dos o más personas (consultor y consultante) comprometen sus esfuerzos en beneficiar a una o más personas (cliente o clientes) respecto de las cuales tienen alguna responsabilidad, en un contexto de interacciones recíprocas. Bisquerra (2008, p. 104) sostiene que la consulta es “una relación entre un profesional de la ayuda y un ente necesitado (individuo, grupo, unidad social, centro educativo), en la cual el consultante es el que proporciona ayuda directamente al cliente, el consultor lo hace de forma indirecta”.

Con esta metodología, se pretende “potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional de las y los docentes tanto como personas en proceso de crecimiento como educadores de las emociones de sus estudiantes” (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002; p. 165). Las autoras crearon un programa de asesoramiento del profesorado para la implementación de la educación emocional en los centros educativos con resultados satisfactorios.

Como se ha venido señalando en las páginas previas, hay una necesidad justificada desde la misma evolución y sentido que está tomando la educación en la actualidad de formar al profesorado en educación emocional para que pueda educar al alumnado en las competencias emocionales tan importantes para su desarrollo integral. Por otro lado, la formación del profesorado debiera producirse desde su formación inicial. Para que las personas que egresan como docentes, sean emocionalmente competentes, se debe incidir también en la formación permanente del profesorado. Así pues, formación en dos sentidos, inicial y continua. La educación emocional no se trata de un aprendizaje puntual y cerrado sino de algo dinámico, que constituye un aprendizaje a lo largo de la vida, como lo es también la educación.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo 1 presenta la relevancia que ha supuesto el descubrimiento reciente de la inteligencia emocional y aborda la necesidad social que hay de educación emocional para lograr un bienestar subjetivo que permita alcanzar la felicidad. Se subraya que la educación emocional debe estar presente en los planes de estudio de las instituciones escolares fundamentándose los beneficios de su presencia. Se expone detalladamente la conveniencia de recurrir a las técnicas de relajación y meditación como facilitadoras para educar emocionalmente. Por último, se insiste en iniciar el cambio social en términos de educación emocional apuntando a la formación inicial y continua del profesorado.

En primer lugar, se explica la evolución de la inteligencia que pasó de considerarse algo general con un único factor a corroborarse científicamente que es multidimensional. En este sentido, se enfatiza en la gran aportación de la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1985) que anuncia la existencia de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, sustrato de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional. Se expone también que, si bien el término inteligencia emocional se desprende de los primeros hallazgos publicados por Salovey y Mayer en 1990, fue Goleman (1995) quien popularizó el término comenzando a otorgarle la dimensión conocida hoy en día.

A estos primeros trabajos sobre inteligencia emocional le sucedieron otras múltiples investigaciones de lo que surgieron dos modelos principales, más o menos diferenciados o, incluso, complementarios. Se destacan el modelo bajo la perspectiva de Salovey y Mayer y su concepción de la inteligencia emocional; y, un modelo mixto defendido por Goleman (1995) y Bar-On (2000) entre otros autores. Se concluye que, a día de hoy, aún no hay un consenso firme sobre estas cuestiones.

A continuación, se presentan diferentes definiciones del término inteligencia emocional a través del tiempo para, finalmente, hacer una propuesta de definición propia, integradora de las diferentes aportaciones existentes y con un enfoque centrado en el bienestar subjetivo y en la convivencia pacífica. Se presenta pues como obvia la evidencia de la inteligencia emocional en el ser humano; de ahí que se concluya que una sociedad que pretende educar de forma integral a las personas debe atender a la inteligencia emocional. Por ello, se insiste en la necesidad de incluir la educación

emocional en los *curricula* escolares justificando su presencia en la apuesta por una educación integral de la persona; en la creencia de que la educación emocional previene conductas de riesgo en niños/as, adolescentes y en general en todo el conjunto de la población; y, apoyándose en la idea de que la educación emocional mejora el rendimiento académico del alumnado, la calidad de las relaciones interpersonales, autoestima y bienestar subjetivo entre otras.

Recogiendo la idea de Goleman (1995) sobre la necesidad trabajar las emociones desde la escuela, se señalan las diferentes aportaciones de introducción de la educación emocional en centros escolares, aulas y *curricula*. Se exponen las principales aportaciones en el ámbito español presentando programas y estudios realizados. También, se revisan los indicios que hablan de educación emocional en la legislación española destacando una aportación reciente y novedosa realizada por el Gobierno de Canarias. En el DECRETO 89/2014, que establece la ordenación y el *currículum* de la Educación Primaria en la Comunidad de Canarias, se considera la impartición de una asignatura de libre configuración denominada “educación emocional y para la creatividad”, en el decreto aparecen bien detallados sus objetivos, contenidos, metodología (...) lo que supone una gran tarea legislativa y, sin duda, un avance en este sentido.

Se expone, seguidamente y de manera fundamentada, la contribución de las técnicas de relajación y meditación en la educación emocional como parte fundamental en la regulación emocional. Se reseñan multitud de estudios señalando su eficacia. La aparición del *mindfulness* como técnica de meditación, como estado subjetivo y como constructo teórico supone que todas las aportaciones hayan confluído en la actualidad en este sentido. Se muestra el gran número de iniciativas que está habiendo sobre *Mindfulness* y educación emocional en España (estudios científicos, programas, iniciativas a nivel universitario, propuestas a nivel provincial e incluso centros educativos de manera particular). La introducción de *mindfulness* y educación emocional en los centros educativos de toda España está experimentando una difusión imparable.

Para concluir, el capítulo se centra en la educación emocional del profesorado analizando el síndrome *burnout*, tan presente en este colectivo. Se revisan aportaciones de diferentes autores que incluyen las técnicas de relajación y meditación para paliar el

estrés docente hasta de nuevo la aparición del *mindfulness* como única técnica para este cometido. Termina el capítulo subrayándose la importancia de la educación emocional en la formación de las y los docentes, tanto en su formación inicial como permanente, señalando algunas aportaciones consolidadas sobre cómo debería ser esa formación en educación emocional.

CAPÍTULO 2

LAS TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

Capítulo 2. Las técnicas de relajación

2.1 Aproximaciones al concepto de relajación

2.2 Antecedentes de la relajación

2.2.1 Antecedentes de la relajación en la ciencia siglos XIX y XX

2.3 Beneficios de la relajación

2.3.1 Beneficios clásicos de la relajación.

2.3.2 Beneficios de la relajación contemplados en la actualidad científica

2.4 Técnicas y métodos de relajación.

2.4.1 Los métodos clásicos de relajación en occidente

2.4.1.1 La relajación progresiva. Jacobson, Wolpe

2.4.1.2 Relajación por entrenamiento autógeno Vogt, Schultz y Luthe.

2.4.1.3 La hipnosis y la sofrología de Caycedo

2.4.1.4 La respiración

2.4.3 Los métodos modernos de relajación en occidente

2.5.3 Otros métodos de relajación. La meditación y el yoga.

2.5 Un modelo teórico-práctico propio de relajación

2.5.1 Elementos de la relajación y su interacción.

2.6 La necesidad de la relajación en los niños y niñas.

2.7 La relajación en el aula

2.7.1 Problemas fundamentales de la escuela

2.7.2 Introducción de las técnicas de relajación y meditación (TRM) en el aula.

Orientaciones pedagógicas

2.7.3 Cómo se introducen las TRM

2.7.4 Qué incluir en las programaciones sobre TRM

2.7.5 Pautas para la aplicación de TRM en el ámbito escolar

2. Las técnicas de relajación

2.1 Aproximaciones al concepto de relajación

Siempre que se intenta delimitar un concepto aparecen múltiples acepciones y matices, visiones globales y particulares de forma que se crean aproximaciones a una realidad que se intenta definir más que la definición de un concepto de una forma clara y concisa.

Según el diccionario de la Real Academia Española (R.A.E), relajación es la acción y el efecto de relajar, verbo que procede etimológicamente del latín *relaxare*, integrado por el prefijo de intensidad “re” y el verbo “laxare” en el sentido de “soltar” o “aflojar”.

Se denomina relajación, al estado del individuo en el cual experimenta una disminución de la rigidez muscular que otorga una gran sensación de descanso mientras se toma el equilibrio de la respiración, frecuencia cardíaca y el metabolismo de la persona, liberándola de tensiones de distinta causa, bien sea muscular o psicológica que de acuerdo al estilo de vida, van acumulando en su día a día.²⁴

Se observa en ésta una definición integradora ya que tiene en cuenta la perspectiva del campo de estudio de la fisiología al referirse a la tensión muscular, frecuencia cardíaca y metabolismo e integra el campo de la psicología al referirse a la tensión psicológica. En los primeros intentos de conceptualización del término, los diferentes autores centran sus definiciones en uno u otro campo de estudio, con el paso de los años se observan definiciones más integradoras.

Se seguirán las diferentes aproximaciones al concepto de relajación que se han ido gestando a lo largo de los tiempos observando sus peculiaridades, similitudes y diferencias. Se presentan ordenadas cronológicamente para poder observar la evolución del término:

Edmund Jacobson fue la primera persona que llevó al ámbito científico el concepto de relajación. En 1934, comenzó sus estudios desde el laboratorio de fisiología clínica de Chicago en Estados Unidos desarrollando un método fisiológico para

²⁴ <https://conceptodefinicion.de/relajacion/>

combatir la tensión y ansiedad que presentaban algunos de sus pacientes. Hay una frase célebre de Jacobson que explica sus fundamentos “No hay ansiedad o angustia sin hipertonia muscular (...) sin hipertonia muscular no hay ansiedad o angustia”, así pues, relaciona directamente la tensión muscular con la tensión psicológica. La hipótesis de Jacobson sostenía que si se ayuda a la persona a relajar los músculos tensados, la ansiedad y malestar psicológicos deben desaparecer.

Schultz, coétaneo de Jacobson, en 1936, desarrolló otro método de relajación, la relajación autógena, mostrando otra perspectiva del concepto de relajación. Schultz hace hincapié en la naturaleza autoinducida del fenómeno, en la participación del paciente en el proceso y la mayor independencia del terapeuta. El estado inducido mediante la práctica del entrenamiento autógeno se denominó «estado autógeno» que se consigue por medio de una serie de ejercicios dirigidos a que la persona experimente mediante autosugestión sensaciones de frío y calor en las extremidades. Se llega a inducir en los sujetos un estado de relajación profunda, diferente al estado de hipnosis. La práctica repetida de los ejercicios aumenta la habilidad del paciente para inducir en sí mismo este estado peculiar, la relajación es cada vez más profunda (González de Ribera, 1982). Schultz aportó, también, el término de “concentración pasiva”, que es la actitud mental imprescindible para la práctica del entrenamiento autógeno.

Son Jacobson y Schultz los primeros autores que nos hablan de relajación desde un ámbito científico y marcan los dos métodos fundamentales que se utilizan, con modificaciones, en la práctica de la relajación en la actualidad.

Wolpe, en 1948, toma como punto de partida la relajación progresiva de Jacobson. Reduce el tiempo necesario para el entrenamiento de la técnica y añade procedimientos hipnóticos para facilitar el conocimiento de las sensaciones corporales, pero no modifica sustancialmente el concepto.

Herbert Benson, en 1973, realiza un intento de aunar ambos métodos que considera fundamentales. Para Benson, la palabra relajación se usa de dos maneras, al igual que en otros trabajos: en primer lugar, en un sentido general significando un estado global de reposo y, en segundo lugar, como técnica tal como la relajación progresiva.

Según Steimmer (1976), los métodos de relajación son, por consiguiente, procedimientos terapéuticos bien definidos que tienen por objeto conseguir la atenuación psíquica y el descanso muscular; es decir, la búsqueda del reposo más eficaz posible, al mismo tiempo que la economía de las energías nerviosas puestas en juego por la actividad general del individuo.

Steimmer resalta los dos pilares que desde la psicología moderna se atribuyen a la relajación: el efecto de una atenuación psíquica y descanso muscular. Se relaciona pues la relajación con su parte física y su parte mental. Y con dos conceptos, el de “reposo” y “economía energética” que aparecerán en otras definiciones posteriores.

En el mismo año, 1976, Antonio Blay Fontcuberta propone su concepto de relajación como “contraparte de la acción. Toda acción es una descarga de energía; la relajación es el medio natural para la reposición de energía. A más acción le corresponde necesariamente más relajación. Cuanto mejor se haga la relajación consciente más energía se acumulará dentro del psiquismo en menos tiempo. Cuanta más energía psíquica posea una persona, mayor capacidad de acción tendrá.” Y continúa diciendo “es un hecho adquirido por la moderna Psicofisiología que toda tensión emocional se traduce en una contracción muscular” (p.21). Fontcuberta relaciona la relajación como contraparte de la acción; la acción como gasto de energía y la relajación como reposición de esa energía. Los presenta como términos directamente proporcionales, a más acción, más pérdida de energía y, por lo tanto, debe haber más relajación. Menciona también la energía, concepto que se verá posteriormente. Habla sobre todo de gasto energético y recuperación energética a través de la relajación. De este modo, ya está consolidada la idea de interrelación entre cuerpo-mente.

En 1983, Eberlein cita la “autorelajación” (p.18). La relajación no es mera pasividad aunque la palabra pueda sonar a flacidez y abandono. Las técnicas de relajación no tienen como meta conseguir una postura de inactividad, que conduzca a la inanición. Por el contrario, la desconexión física y mental está encaminada a un mejor aprovechamiento de la tensión.

Stokvis y Wiesenhütter, en el mismo año, plantean el concepto de relajación en contraposición al de tensión:

El par de conceptos tensión-relajación (distensión) puede parecerse bonito o feo, acertado o desacertado, para las experiencias expuestas; pero es indiscutible que el hombre actual lo emplea en el lenguaje científico y cotidiano cuando se trata de acontecimientos que le afectan singularmente (p. 33).

Se observa cómo el término relajación se contempla en el uso cotidiano. La población ya habla de estar relajado o tenso con un significado y un valor importantes.

Otra es la definición del término que llega desde Francia, propuesta por Bousingen, en 1986, y totalmente ligada a la definición que dio Steimmer una década antes.

Los métodos de relajación son conductas terapéuticas, reeducativas o educativas, que utilizan técnicas elaboradas y codificadas y que se ejecutan específicamente sobre el sector tensional y tónico de la personalidad. La relajación neuromuscular alcanza “un tono de reposo” base de una distensión física y psíquica. La relajación, por lo tanto, es una técnica que persigue un reposo lo más eficaz posible, al mismo tiempo que una técnica de economía de las fuerzas nerviosas puestas en juego por la actividad general del individuo (De Bousingen, 1986, p. 28).

Steimmer habla de procedimientos terapéuticos, Bousingen de métodos de relajación como conductas terapéuticas. Los dos con un enfoque desde la psicología terapéutica. Ambos recalcan los componentes de relajación física y psíquica en la definición del término así como del reposo y economía energética.

En la definición de Bousingen además se incluye un componente educativo ya que propone que estas técnicas se deben enseñar. Y reeducativo, hay que reeducar al individuo, que presenta tensión patológica para que aprenda las técnicas de relajación y economice sus fuerzas nerviosas.

De acuerdo con Titlebaum (1988) se plantean tres objetivos para la relajación, que definen el término en diferentes ámbitos. Como se ha señalado con anterioridad, la aplicabilidad de las técnicas de relajación se fue extendiendo debido a su efectividad a diversos ámbitos y el concepto se va ajustando a cada ámbito:

- 1) Como medida de prevención, para proteger a los órganos del cuerpo de un desgaste innecesario, y especialmente a los órganos implicados en las enfermedades relacionadas con el estrés (Selye 1956)
- 2) Como tratamiento, para facilitar el alivio del estrés en condiciones tales como hipertensión idiopática (Patel y Marmot, 1988), dolor de cabeza debido a la tensión (Spinhoven y cols, 1992), insomnio (Lichstein, 1983), asma (Henry y cols, 1993), deficiencia inmunitaria (Antoni y cols, 1991), ansiedad (Öst, 1988) y muchas otras.
- 3) Como una técnica para poder hacer frente a las dificultades, para calmar la mente y permitir que el pensamiento sea más claro y eficaz. El estrés puede debilitar mentalmente a las personas; la relajación puede facilitar el restablecimiento de la claridad de pensamiento. Se ha descubierto que la información positiva almacenada en la memoria resulta más accesible cuando la persona está relajada (Pevelery Johnston, 1986).

La propuesta de Tittlebaum sobre el concepto relajación es una de las más elaboradas y de mayor relevancia para su época. Incluye un enfoque preventivo y uno terapéutico. En el enfoque preventivo nos remite a definiciones del concepto anteriores que hablan del desgaste energético que supone la actividad y su recuperación a través de la relajación. Contempla beneficios en los órganos y vísceras, en esta época ya se habían realizado muchos estudios fisiológicos sobre los beneficios de las técnicas de relajación como los de Jacobson (1938), Bernstein (1973) y Benson (1975). Y estaba constatada su influencia positiva en el cuerpo físico.

En el enfoque terapéutico, se habla de patologías concretas, derivadas de la tensión y el estrés, en las que las técnicas de relajación son fundamentales. En este mismo año, 1988, las técnicas de relajación ya se van incluyendo en la práctica clínica de muchos psicólogos y está bastante arraigada en el campo médico.

Aguirre y Garrote (1993) definen la relajación como:

Un proceso consciente o inconsciente por medio del cual se consigue un descanso total de la mente y del cuerpo, eliminando tensiones y acumulando energía, obteniendo a la vez un tono de actividad disminuido y una desintoxicación del propio músculo, a fin de preparar el organismo para una

actividad, o bien extinguir los efectos de una actividad anterior, consiguiendo de esa forma un mejor bienestar y una mayor salud interior (p. 69).

Se trata de una definición muy integradora porque habla de tensión-distensión, energía, de la mente, de bienestar y salud interior.

Payne (1996) en su libro “técnicas de relajación: guía práctica” ofrece un punto de vista más global partiendo de Sweeney (1978) quien define a la relajación como “un estado o respuesta percibidos positivamente en el que una persona siente alivio de la tensión y del agotamiento”.

En la definición de Payne se incluyen tanto aspectos psicológicos de la experiencia de la relajación, tales como una sensación agradable y la ausencia de pensamientos estresantes o molestos. La palabra relajado se emplea para referirse a los músculos flojos o bien a los pensamientos sosegados.

Choque (1996) dedica un apartado entero en su obra a ¿qué es la relajación?, para tratar de definirla de forma completa. La relajación es, por lo tanto, un verdadero método- arte o ciencia –que, en fase de iniciación, enseña al sujeto cómo controlar, voluntariamente, la bajada de su tono vital. Gracias a técnicas codificadas, se persigue la automatización de la vigilancia real de aquellas dificultades a las que hay que enfrentarse. En realidad, se trata de un verdadero reacondicionamiento positivo.

El sujeto, después de haber tomado conciencia propia de determinadas reacciones inadecuadas, busca no solo eliminarlas, sino también sustituirlas por otras más compatibles con la naturaleza de las situaciones que se le presentan. Señala el autor que este nuevo acondicionamiento se realiza sin dependencia de monitor alguno, lo que lo diferencia por ejemplo de la hipnosis.

La recopilación de diferentes definiciones, a lo largo del tiempo, sobre el concepto de relajación permite observar cómo inicialmente se desprendían de los primeros estudios en el campo de la fisiología y se fue ampliando al campo psicológico-terapéutico. Hoy en día, las aplicaciones de la relajación se han extendido a los campos de la salud, educación, deporte, teatro, danza, etc. con multitud de aportaciones científicas que corroboran sus beneficios diferenciados en cada ámbito.

Como afirma López-González (2013), hablar de relajación resulta amplio y confuso, dado que son muchísimas las prácticas que se engloban bajo esta denominación. Cada tipo de práctica responde a una serie de factores y hay que contar con sus rasgos antropológicos y culturales. Distingue entre cuatro factores que influyen en cada tipo de práctica de relajación:

Ámbito: El tipo de disciplina (médica, deportiva, artística, etc.) en que surge o se fragua un método de relajación predetermina mucho sus características. Así, los métodos que provienen del deporte o la danza serán muy diferentes de ante mano de aquellos otros surgidos en el ámbito médico o psicoterapéutico.

Corriente filosófica: La antropología, el contexto filosófico-religioso y las raíces culturales en que se enmarca un modelo de relajación deben ser muy tenidos en cuenta a la hora de estudiar esta disciplina. Desde esta perspectiva, podemos apreciar las enormes diferencias que existen entre los enfoques orientales, que son más sincretistas y globales, fruto de muchos años de gestación y los métodos occidentales, analíticos la mayoría y basados mayoritariamente en la eficacia y en la búsqueda de resultados cuantificables, siendo muchos de ellos adaptaciones de los orientales, como por ejemplo la sofrología.

Psicología: La psicología en que se enmarca un modo concreto de relajación influye mucho en los recursos que se utilizan, en sus objetivos y características. Nada tienen que ver, por ejemplo, un método conductual como el de Schultz (1950) con uno cognitivo-conductual; por ejemplo, el de Smith (1992a) u otro basado en postulados humanistas como el *Focusing* de Gendlin (1988).

Concepto subyacente de cuerpo: Todo lo anterior conlleva, o es fruto (como se quiera mirar) de una determinada forma de concebir la persona y por tanto su cuerpo. Mientras en Occidente se discute acerca del papel del cuerpo: fisicalismo, emergentismo o interaccionismo (Gervilla, 2000), hace miles de años que en Oriente se habla llanamente del cuerpo espiritual o del cuerpo energético. Es obvio que ello influirá en la perspectiva de la relajación (López-González, 2015).

2.2 Antecedentes de la relajación

Las técnicas de relajación han estado presentes desde los tiempos más remotos de la humanidad. De diferentes formas, han ido ligadas a las diferentes civilizaciones, que utilizaban métodos variados para llegar a alcanzar estados más reposados del ser.

Durante siglos, los miembros de diferentes culturas han entendido la paz interior y la armonía a través de una forma u otra de meditación. Generalmente, la meditación se ha asociado a doctrinas, religiones y disciplinas, como medio de llegar a la unión con Dios o con el universo, buscando así alcanzar la iluminación, la generosidad y otras virtudes. Sin embargo, es bien sabido que la meditación puede practicarse con independencia de una orientación religiosa o filosófica, puramente como medio de reducir los conflictos interiores y aumentar el conocimiento de uno mismo (Davis, McKay y Eshelman, 2001).

Antiguamente, la relajación estuvo estrechamente ligada a la filosofía oriental y la meditación, control de la respiración y postura corporal.

En India, la práctica del yoga parece tan antigua como la historia misma. Debido a que los textos sánscritos carecen de cronología, se desconoce exactamente cuándo los habitantes del subcontinente índico comenzaron a realizar este tipo de meditación con posturas físicas.

El arqueólogo británico Sir John Marshall descubrió en Mohenjo-Daro (Pakistán) un sello con figuras, con fecha del siglo XVII a. C., de la cultura del valle del Indo. En 1931, publicó su interpretación, el ser estaría practicando una postura de yoga y, por lo tanto, el yoga tendría por lo menos 35 siglos de antigüedad. Otros escritores occidentales, entre ellos Eliade y Feurstein (1980), apoyaron que esa proposición era suficiente prueba de que en la cultura del Indo se conocía el yoga. Los hinduistas asienten que el yoga ha existido desde siempre, representándose de diversas maneras.

Los textos escritos son más diversos y menos cuestionados ya que están presentes en los textos sagrados hindús conocidos como Vedas (conocimiento), (Siglo VI a.C), que representan una aproximación a la parte física, mental y espiritual de la persona. Otros registros escritos son el poema Mahabharata de Vyasa (Siglo III a.C) que cuestiona los aspectos formales del yoga y los *Yoga Sutras* de Patañjali (500 a.C) que

reúnen el conocimiento existente sobre la práctica del yoga y los beneficios de su práctica.

En el antiguo Egipto, hace más de 4000 o 5000 años, se realizaban técnicas físicas, mentales y espirituales en los grandes templos, donde se sometían, sobre todo los faraones y su séquito en busca de sanación. Se solía trabajar a través de la hipnosis y de las relajaciones muy profundas. Únicamente los sacerdotes estaban autorizados para practicar estas técnicas. Sus ritos se basaban en lo que hoy conocemos como ejercicios de relajación dinámica, primero con bailes y expresiones con el cuerpo y, finalmente, terminando con ejercicios de relajación profunda seguida del sueño.

En la antigua China los médicos y acupuntores, al poner las agujas sobre el cuerpo del paciente, también realizaban técnicas de relajación, ya que sabían que las energías podían fluir mucho mejor si el paciente estaba relajado. (Martínez, 1989).

En Japón, se instauró la meditación *zazen* desde un sector del Budismo. El zen fue introducido en Japón por Bodhidharma en el S. XII, maestro que representaba la vigesimosexta generación de discípulos del Buda. En esta época, China estaba dividida en estados rivales, el desorden reinaba y todos los males que acarrea una guerra. El maestro enseñó el zen a sus discípulos, la práctica meditativa en la postura del Buda, sentado en posición de loto.

En la Edad Media, en Occidente, los monjes realizaban ejercicios diarios de relajación para favorecer la armonía de su cuerpo, su energía positiva y el autoconocimiento personal.

Se han hallado datos en los sacerdotes griegos del culto órfico (los llamados orfeotelestes), así como en los hesicastas cristianos antiguos. Esta secta, que apareció a mediados del siglo XIV, en la soledad de los monasterios de Athos, toma su nombre de una palabra griega que significa “los que llevan su ánimo a la tranquilidad”. El fundador de la secta era el prior de uno de los monasterios de Athos, llamado Simeón. Sus adeptos se sentaban durante sus ejercicios, inclinando la cabeza sobre el pecho y, orando con devoción, dirigían sin cesar su mirada hacia el ombligo. Esta secta logró, tras mucha lucha, el reconocimiento por parte de la iglesia ortodoxa (Eiler, 1957). El fundador de la secta fue el prior de uno de los monasterios de Athos, llamado Simeon. Sus adeptos se sentaban durante sus ejercicios inclinando la cabeza sobre el pecho y

orando con devoción dirigían sin cesar su mirada hacia el ombligo. Tenían entonces alucinaciones ópticas, con visiones luminosas que interpretaban en el sentido de poder ver el corazón. Las fuentes del alma y la Santísima Trinidad. Se veían colmados y rodeados de luz divina, tenían toda clase de sensaciones agradables y alcanzaban finalmente un tranquilo éxtasis. Tan sólo después de muchas luchas alcanzó ésta secta, cuya tradición es mantenida por los monjes del monte Athos, y como Elier comunicó, en 1957, en la revista *Universitas* (p. 799) el reconocimiento de parte de la iglesia ortodoxa. Sus adversarios les calificaban de “contempladores del ombligo”.

2.2.1 Antecedentes de la relajación en la ciencia (siglos XIX y XX)

En la transición entre estos dos siglos se puede enfatizar el trabajo de una serie de personas referentes relacionadas con el tema de la relajación. El médico británico James Braid (1843), citó las bases del hipnotismo, centrándose en la concentración profunda y en la pérdida de la voluntad.

El profesor de anatomía patológica Jean Martin Charcot (1869), distinguió las tres fases del sueño hipnótico (la letargia, la catalepsia y el sonambulismo).

El psicólogo Oskar Vogt, en 1924, empleó en algunas personas la hipnosis para reducir la fatiga, la tensión y la jaqueca, entre otros. Estas personas, al finalizar las sesiones, comentaban que, al reducir estos síntomas, sentían calor y pesadez.

El psiquiatra berlinés Johannes H. Schultz (1932), descubrió que pensando en las sensaciones de calor y de pesadez en las extremidades del cuerpo se establecía un estado muy parecido al hipnótico. Para ello, únicamente se necesitaba relajación, estar cómodo/a y concentrarse en las consignas verbales que se fueran indicando para llegar a descubrir esas sensaciones.

Por último, Jacobson (1938), en su libro mostró las pautas correctas para conseguir una relajación completa basándose en disminuir la tensión de las diferentes partes del cuerpo.

En el siglo XIX, la evolución de las ciencias facilitó el descubrimiento de la relevancia de la relajación a nivel científico, la disminución de la tensión física y mental para mejorar la salud y calidad de vida. Se comprobó que, bajo estados de tensión, las

personas tenían dificultades para realizar eficazmente su trabajo y en numerosas ocasiones dolores musculares, dolor de cabeza, baja autoestima, lo cual produce una reacción de defensa contra la tensión.

Es en el siglo XX cuando las técnicas de relajación se empiezan a introducir en la sociedad occidental desde las distintas áreas o disciplinas que las venían practicando y se empiezan a abrir nuevos caminos para su difusión.

Muchas veces desde la psicología se han mostrado los trabajos de Jacobson (1938) y Schultz (1932) como los pioneros en técnicas de relajación, desligados de los orígenes no científicos de éstas. La revisión bibliográfica permite constatar la indiscutible influencia de estos antecedentes históricos.

Una primera pregunta de investigación surgida en la elaboración de este marco teórico es si tendrían relación cronológica la introducción de las técnicas de yoga y meditación en Occidente con la aparición de las primeras técnicas de relajación constatadas en psicología por los doctores Jacobson (1938) y Schütz (1936). Con una revisión de fechas sobre los acontecimientos no se puede confirmar nada concluyente. Pero nos puede dar mucho que pensar.

El yoga contemporáneo se inicia hacia el 1900 d.C. Numerosos maestros llegaron a Occidente creándose así el origen de las diferentes escuelas conocidas actualmente.

La cultura occidental ha desconocido la filosofía india hasta hace poco más de cien años; prácticamente, hasta la colonización de la India por parte de Gran Bretaña lo que provocó que colonizadores aprendieran a practicar yoga. Posteriormente, algunos filólogos europeos comenzaron a estudiar el sánscrito en el siglo XIX.

El yoga practicado en Occidente tiene su origen en el denominado “yoga Astanga”, creado por el maestro hindú Sriman Krishnamachaya. El hijo y los discípulos de Krishnamachaya introdujeron el movimiento en Occidente en la década de 1960. Ashtanga Vinyasa Yoga es una forma de yoga dinámico. Se diferencia del hatha yoga por la práctica del vinyasa. Vinyasa significa literalmente sistema de movimientos y respiración sincronizados. Y estos movimientos son los que encadenan una postura con la otra. Cada postura está meticulosamente diseñada con un número determinado de

movimientos y respiración de manera que un alumno avanzado enlazará las posturas siguiendo fielmente el ritmo de respiraciones y movimientos.

En 1957, Swami Visnudevananda llega desde la India a las costas de California para difundir el yoga en Occidente. Otros muchos maestros también llegaron a Occidente en la misma época, para enseñar la práctica del yoga Sri BKS Iyengar, Maharishi Mahes y Swami Sachchidanand entre otros.

Por otro lado, las primeras técnicas de relajación en psicología aplicadas a la psicoterapia vienen de la mano de Jacobson que introdujo la relajación progresiva en 1938 y del neurólogo berlinés Johannes Heinrich Schultz. Este último autor, presentó por primera vez, su técnica el 30 de abril de 1927, y publicó, en 1932, su obra "El Entrenamiento Autógeno".

Conviene recordar que, a partir del 1900, las técnicas del yoga se empiezan a introducir en Occidente aunque la introducción masiva se produjo más bien a principios de los años 60 ya que, con anterioridad, habían llegado atisbos de esta disciplina. Quizás estos primeros atisbos estaban silenciados por la moral religiosa dominante y los primeros escritos que fueron llegando circularon de forma semiclandestina.

Es muy lógico pensar que Jacobson y Schultz conocían los fundamentos de las técnicas de relajación a través de la disciplina yóguica. Desde el yoga se realiza la relajación muscular progresiva como método de relajación y se utiliza la sugestión mental también como método de relajación.

Si bien en el caso de Schultz todo apunta a que los orígenes del entrenamiento autógeno hay que buscarlos en los estudios sobre el sueño y la hipnosis realizados por los famosos neuropatólogos y neurofisiólogos alemanes Oscar Vogt y K. Brodmann durante los años 1900 (Gonzalez de Ribera, 1982). Hay otras muchas referencias que indican su relación con el mundo oriental.

Jacobson fue médico en medicina interna, psiquiatra y fisiólogo. Después de años de investigación, pudo comprobar y demostrar la relación que existía entre una excesiva tensión muscular con diferentes trastornos físicos y psíquicos y que éstos se podían reducir aprendiendo a relajar las tensiones musculares; sin embargo, seguía sin esclarecerse de dónde venía la idea de la posibilidad de la relajación.

A través de sus escritos no podemos justificar que Jacobson se inspirara en los orígenes más ancestrales de la relajación, aunque todo apunta a una influencia inequívoca de estos primeros orígenes. Por su estatus científico, justificó toda su teoría desde la fisiología y psiquiatría con estudios científicos.

Por otro lado, Schultz reconoce ampliamente estas influencias aunque también quiere presentar su método de relajación como un método científico extraído de una investigación científica basada en estudios anteriores sobre el sueño y la hipnosis.

En su obra máxima *“El entrenamiento autógeno”* (1932), dedica un capítulo completo a detallar los orígenes de la relajación y las influencias que estos orígenes han tenido sobre las técnicas modernas de relajación. Así pues, el capítulo IX “ejemplos tomados de la etnología y de la psicología de las religiones”, se centra en comentar extensamente la evolución histórica de éstas técnicas y sus usos. Y lo incluye en el 3º apartado de su libro con título “Métodos relacionados con el entrenamiento autógeno” (p.340). En el cual además de referenciar estos ejemplos desde la etnología y la psicología de las religiones, también señala como influencias del entrenamiento autógeno la hipnosis y la sugestión y el método de relajación progresiva de Jacobson. Señala pues como influencias desde la etnología y psicología de las religiones:

- ✓ El chamanismo: en todas las épocas y pueblos han existido ritos destinados a provocar estados de excepción con fines mágicos (Stoll, 1904).
- ✓ Los métodos de sugestión empleados por los pueblos malayos.
 - Combustión de sustancias aromáticas y humeantes.
 - Canto de melodías monótonas y mágicas.
 - Música y ruidos rítmicos y monótonos, tales como percusión de tambores, frotar vasijas de porcelana, tañer campanas, etc.
 - Autohipnosis propiamente dicha.
 - Postura sentada e inmóvil, con la cara tapada con las manos o con un lienzo, o bien fijando la vista en un objeto o siguiendo constantemente con la mirada los movimientos o gestos de otras personas.
 - Danzas rituales.
- ✓ Sacerdotes magos griegos del culto órfico, los llamados “orfeolestes”. Secta de mediados del S XIV, que vivía en la soledad del monasterio del monte ATHOS.

Ya se ha mencionado anteriormente que esta secta toma su nombre de una palabra griega que significa: los que llevan su ánimo a la tranquilidad.

Bousingen (1986), esclarece las dudas iniciales, afirmando que el origen de estas técnicas se encuentra en todas las civilizaciones, sobre todo en la tradición oriental del yoga y la meditación. Así mismo, asegura que tanto Jacobson como Schultz (1932) estaban inspirados en estas tradiciones en la concepción de su método pero con base e investigación científicas.

Siempre se ha asociado el estado de reposo físico y mental al relajamiento de la tensión muscular. En todas las civilizaciones, se podría encontrar técnicas de reposo que utilizan la distensión muscular y tratan de favorecerla o bien de provocarla. Son sobre todo, en la tradición indo-tibetana, los yoguis quienes, desde tiempos muy antiguos, han prestado una gran importancia a las actitudes y a sus repercusiones en las posibilidades físicas y síquicas²⁵ de la persona, etc. Los métodos modernos de relajación, aunque se inspiren en movimientos culturales precedentes, proceden directamente y representan el alcance de dos corrientes científicas.

Los métodos analíticos con un punto de partida fisiológico que se basan en trabajos de fisiología muscular son representados esencialmente por la técnica de E. Jacobson. Los métodos globales, con un punto de partida sicoterapéutico, se basan esencialmente en el método de Schultz y proceden de la tradición de la hipnosis médica de los psico-terapeutas franceses y alemanes de finales del siglo XIX (De Bousingen, 1986).

Calle (1990), afirma que “los yoguis, como precursores de la ciencia psicosomática, fueron los primeros en constatar vivencialmente mediante su propia autoinvestigación, que todo aquello que altera la mente y la psique, se refleja en el cuerpo y viceversa” (p.167)

Principio que sostiene la teoría de Jacobson reflejada en su obra “relajación progresiva” de 1938. En el mismo libro, Calle, también señala:

Los yoguis fueron los primeros en poner en práctica la relajación profunda del cuerpo y de la mente y lo hicieron nada menos que cinco mil años antes de que algunos destacados especialistas occidentales comenzaran a aplicar las técnicas

²⁵ Se utiliza el término “síquicas” respetando la cita literal del texto.

de relajación. Entre los métodos más importantes de relajación merecen destacarse el de Schultz y Jacobson” (p. 168).

Y más adelante sostiene que:

Fue el neurólogo berlinés Schultz quien concibió hace alrededor de medio siglo un método de relajación y entrenamiento autógeno (como él lo denomina) con notables parentescos con los métodos yoguis de relajación y técnicas de autohipnosis (p.175).

Como se ha apuntado unas líneas más arriba, todo indica a una clara influencia de los métodos de relajación ancestrales en los modernos métodos de relajación propuestos por el doctor Schultz (1932) y el doctor Jacobson (1938). Si bien de Schultz (1932) hay una información directa propuesta por él mismo; de Jacobson no queda tan claro en la literatura pero es evidente que también tuvo el influjo de éstas fuentes. Al indagar en la literatura más actual, se afirma que ambos autores bebieron de estas fuentes del orientalismo.

Por ejemplo, en la obra de Choque “Aprende a relajarte” (1993), al referirse a distintos métodos de relajación se dice que: “Jacobson, médico y terapeuta, defendió durante toda su vida una visión científica de la relajación al pretender que su estudio se diferenciara de la hipnosis y del yoga” (p. 25).

Al final de esta obra, en el apartado que el mismo denomina, “Respuestas a sus preguntas”, plantea la siguiente cuestión ¿Son recientes las técnicas de relajación? Y responde de la siguiente forma:

Hace miles de años que son conocidas estas técnicas y, por ejemplo, los textos sánscritos hacen una frecuente referencia a este estado (...); por lo tanto, el principio de relajación es tan antiguo como la práctica del yoga, que se pierde en la noche de los tiempos (p. 123).

Ramiro A. Calle es un maestro y escritor de yoga nacido en Madrid en 1943, pionero en introducir en España esta disciplina. Ha escrito más de un centenar de libros de diversas temáticas, en su mayoría filosóficas o espirituales, aunque también recopilaciones de cuentos y guías de viajes. Desde 1971 dirige el mayor centro de yoga en España, el Centro de Yoga Shadak, por el que han pasado más de trescientas mil

personas. También ha impartido clases en la Universidad Autónoma de Madrid, y ha dado conferencias en otros lugares. Es una eminencia del mundo del yoga y la relajación tanto en España como en Europa. Bebe de la fuente fundamental del orientalismo. En su búsqueda de información sobre las técnicas modernas de relajación, se encuentra con los textos de Jacobson y Schultz. Y piensa que estos autores que en la década de 1930 presentan sus teorías sobre la relajación desde el mundo de la fisiología y la terapia, necesariamente han bebido de fuentes del orientalismo.

Calle (1999) al aportar información sobre el origen de las técnicas de relajación escribe que de todos los métodos de relajación occidental, el más rico en contenido y el de mayor alcance es, sin duda, el Entrenamiento Autógeno (autorelajación concentrativa), concebido por el neurólogo Schultz hace ya varias décadas y que coincide en muchos aspectos con la relajación yoga y con las técnicas yóguicas de interiorización y de contención del pensamiento. El doctor Schultz conocía muy bien, apreciaba y admiraba la técnicas yóguicas.²⁶

Añade que el método de relajación más antiguo del mundo es el yoga, con una antigüedad de alrededor de seis mil o siete mil años. El yoga, además de ser una psicología de la realización, una mística y un método liberatorio, es también el precursor de la ciencia psicósomática, una medicina natural y representa un conjunto de técnicas psicofísicas para la mejora del ser humano.

Carl Jung, en su extensa investigación (1920-60), utilizó una técnica para curar a la que llamó de “imaginación creativa”. En ella, debían aprender a meditar sin finalidad ni programa previo. Las imágenes llegaban y el enfermo tenía que sentirlas y observarlas sin que mediara ningún tipo de interferencia. Luego, si el enfermo lo deseaba, podía comunicarse con esas imágenes, preguntando o simplemente charlando. Jung utilizó la técnica de la imaginación activa para ayudar a las personas a apreciar toda la riqueza de su vida interior y a desarrollar todo su poder curativo en los momentos de estrés. Las terapias de Jung y de la Gestalt han desarrollado desde entonces, varias técnicas de reducción del estrés utilizando los poderes intuitivos e imaginativos de la mente.

²⁶ Esta frase aparece destacada en letra negrita en la obra de Ramiro Calle y tiene mucha significación.

En el caso de Jung también es explícita su influencia oriental. Estudioso de otros campos de las humanidades como el estudio comparativo de las religiones, la filosofía y la sociología. Entre la temática de sus obras se encuentran específicas de yoga y meditación oriental como: *El yoga y occidente* (1936); *Acerca de la psicología de la meditación oriental* (1948) y un *Prólogo al I Ching* (1950), entre otras muchas.

En la década de 1960 del siglo XX, se constata con investigaciones minuciosas llevadas a cabo en centros universitarios los efectos positivos de la relajación: disminución de presión sanguínea, menor vulnerabilidad a las enfermedades, disminución de dolores de cabeza, reducción del insomnio, etc.

Actualmente, se han extendido las líneas de aplicación de la relajación a numerosos ámbitos profesionales. Ya se ha demostrado su eficacia en el contexto deportivo, tanto por la prevención de lesiones (Pintanel, 2001) como por la optimización de resultados (Hewitt, 1996), además de en el ámbito de la docencia (Franco, 2008) y de trabajadores de empresas (Castro, 2006) como medida preventiva ante el estrés. Asimismo, Prado y Charaf (2000) advierten que en un futuro próximo el dominio de las técnicas y métodos de relajación se harán necesarias para todos los colectivos de la población.

En el trabajo que nos ocupa, interesa la aplicación de técnicas de relajación en el ámbito educativo. En el que se han ido introduciendo con éxito por sus beneficios tanto para docentes y estudiantes de todas las etapas educativas, padres y toda la comunidad educativa en general.

2.3 Beneficios de la relajación

Son muchos y variados los beneficios que se obtienen con la práctica de las técnicas de relajación. En este apartado, se incide en los beneficios que son fundamentales a juicio de la literatura consultada. La idea es hacer un recorrido por diferentes autores y ver qué proponen para así observar sus coincidencias y discrepancias, muchas veces, fruto de la época en la que escribe el autor. Conviene recordar que este tema no siempre ha tenido buena aceptación por su origen oriental y ligado al misticismo. Jacobson y Schultz (pioneros en la introducción en oriente de las técnicas de relajación ligadas a la ciencia más o menos pretendida con sus estudios para

avalar los hallazgos que hace milenios se venían practicando), pretendieron justificar científicamente los resultados y beneficios que observaban se producían con la práctica de la relajación.

2.3.1 Beneficios clásicos de la relajación

Los beneficios clásicos de la relajación hay que buscarlos en las obras y estudios científicos de Jacobson y Schultz.

Jacobson (1935)

En sus investigaciones observa cómo en las neurosis existen actitudes de tensión y cómo con la relajación pasan a ser actitudes de relajación prácticamente normales y confirma que la relajación practicada sistemáticamente conduce al sosiego.

Jacobson constata que se produce:

Un efecto positivo tras el restablecimiento del cuerpo debido a la práctica de la relajación es un aumento de las “noxas infecciosas”, alivio de tensiones en el sistema circulatorio, ahorro de energía, regulación nerviosa más sosegada y una protección local de órganos enfermos (Schultz, 1936, p.375).

Señala también la relación entre la hipertonía muscular y la neurastenia. Cita a Binswanger quien realizó varios estudios sobre esta relación y concluye que las tensiones repetidas y sobre esfuerzos pueden ser un factor etiológico de esta patología. Un beneficio de su técnica de relajación muy constatado en sus estudios fisiológicos radica en que, mediante un entrenamiento diario, el sujeto llega a un “hábito de reposo” que se automatiza como actitud corporal.

Si bien Jacobson se centra fundamentalmente en la parte fisiológica y corporal de la relajación, también habla de “relajación mental”, enseñaba a sus pacientes a controlar las pequeñas contracciones de las partes del cuerpo que sirven a fines expresivos (músculos de ojos, fonación, etc.) que se activan cuando surgen pensamientos y emociones. Afirma que la relajación de los órganos del lenguaje da lugar a una relajación de la actividad mental.

En el capítulo XVI de su obra, Jacobson expone una serie de casos clínicos muy detallados (espasmos esofágicos, colitis mucosa espástica) cuya sintomatología remite con el entrenamiento en relajación progresiva.

En el capítulo XVII, Jacobson presenta una casuística mixta (úlceras gastroduodenales, endocarditis, asma cardíaco, insomnio, prurito, fobias ligeras, así como hipertensión) en pacientes que obtuvieron beneficio con la relajación. En cuanto a beneficios de la relajación, Jacobson menciona: alivio de tensiones en el sistema circulatorio, ahorro de energía, regulación nerviosa más sosegada, protección local de órganos enfermos, actitud corporal de reposo, relajación mental, mejora de salud en muchos casos clínicos.

Schultz (1936)

En su obra expone los rendimientos medios característicos de personas que al cabo de 2,5 a 3 meses han asimilado la técnica típica del grado inferior del método. En primer lugar, expone los resultados que alcanzan “individuos normales” y, a continuación, realiza una revisión de conjunto sobre experiencias clínicas. Téngase en cuenta para sus conclusiones la época en la que vive este autor.

Schultz divide los beneficios en diferentes secciones relativas a: autotranquilización, restablecimiento, catalepsia, modificación de vivencias sensoriales, regulación vascular, formulación de propósitos y autocontemplación.

Tras la exposición de cada punto, se presentarán brevemente las impresiones reales, es decir, las impresiones de los sujetos experimentales de Schultz tras varios meses de tratamiento y que manifestaron verbalmente.

a) Autotranquilización (amortiguación de la resonancia emocional)

Schultz (1936) observó beneficios, tanto a nivel físico como a nivel emocional, señalando la interrelación entre ambos como lógica. Por ello Schultz matiza el término autotranquilización, incluyendo entre paréntesis la referencia a la parte emocional. Alerta de que no sólo se produce una tranquilización a nivel físico sino que la parte emocional se tranquiliza, y es así como consecuencia de la tranquilización física. Además, observa y constata científicamente efectos positivos de reposo que afectan a

todos los sistemas del cuerpo: sistema muscular, sistema circulatorio, sistema respiratorio y sistema digestivo. Afirma este autor:

Es fácilmente comprensible que una técnica que permite a aquel que está entrenado en ella mediante un acto de concentración anímica, poner en reposo órganos portadores de expresión tan esenciales como son los músculos, los vasos, el corazón y el aparato respiratorio, permitiendo disminuir incluso el tono en los órganos abdominales, suprime componentes muy esenciales del acontecer emocional (Schultz, 1935, p. 106).

El autor posee una concepción unitaria del organismo y afirma que con su técnica de relajación se amortigua la resonancia somática de las emociones, de ahí la especificación del término. En este punto, se distingue de Jacobson con una visión más psicofísica de la relajación, centrada en una relajación meramente muscular, sin utilizar la sugestión.

En el método de Jacobson falta la problemática de la puesta en marcha, bien dirigida, de la conmutación autógena del sistema vasomotor, de la consecución de un estado de reposo y ensimismamiento, mediante representación concentrativa. Se conforma con indicar que los resultados obtenidos con su “*relaxation*” no tienen nada que ver con la sugestión, sino que son efecto de un método de entrenamiento puramente psicofisiológico.”

Se observa cierta ironía y un tono jocoso de parte de Schultz al referirse al método de Jacobson. Hecho que se hace notar sobre todo cuando redacta la frase “se conforma con indicar que los resultados obtenidos en su “*relaxation*”. Recordemos que ambos son coetáneos y como dice Schultz en su libro, fue conocedor de los trabajos de Jacobson cuando él mismo estaba empezando a escribir su libro. No obstante, en la obra de Schultz se incluye un capítulo completo a explicar los hallazgos de Jacobson y se dirige a su método como válido y a él como respetable.

Es en este aspecto en el que Schultz piensa que el trabajo y hallazgos de Jacobson flaquean, porque se centra sólo en el cuerpo y obvia la mente.

El beneficio de la autotranquilización aumenta con la práctica. Afirma Schultz (1939) que el entrenamiento practicado con los años conduce al sosiego. La técnica se automatiza y llega a formar parte de la vida psíquica normal. Una vez automatizada, por un lado, llegar a los estados de relajación es más fácil y rápido y, por otro lado, estar

relajado forma parte de la actitud normal ya que se vive más relajado, con más tranquilidad.

Schultz apunta como beneficios de la relajación: tranquilización del cuerpo, dormir mejor, mejor rendimiento personal, menor irritabilidad, menor cansancio, medicina de los nervios.

b) Restablecimiento

“Si consideramos a la tensión, en el organismo, como una forma de acción y de rendimiento, se comprende sin más que su supresión signifique eliminar, o al menos disminuir un rendimiento” (Schultz, 1939, p. 109)

Habla del rendimiento biológico con su parte de desgaste. Dicho rendimiento se puede restablecer. Cuando el rendimiento parte de otro punto más restablecido el desgaste es menor. Asocia el rendimiento biológico con la tensión, si aumenta la duración del rendimiento aumenta el nivel de tensión. Si la persona que lleva a cabo el rendimiento disminuye con la técnica el nivel de tensión, el nuevo rendimiento se iniciará dentro de un campo de fuerzas más bajo.

El entrenamiento autógeno constituye una posibilidad de obtener estados de relajación, que proporcionan bienestar. Con ayuda del tiempo se pueden realizar rendimientos extraordinarios y compensar considerables déficits de sueño (...) profilaxis de la enfermedad de los ejecutivos en la medicina de la empresa (...) excelentes resultados obtenidos por los estudiantes por lo que se refiere a la ansiedad de examen (Schultz, 1936, p.111).

Schultz hace referencia a otros estudios sobre los efectos del entrenamiento autógeno de otros autores que señalan beneficios en diferentes áreas sueño, estrés, ansiedad.

Señala como beneficios: sensaciones de calor producen bienestar y descanso, sensación de ligereza, menor cansancio mental, mejora la capacidad de concentración. Sentirse en forma y con energías, sentirse más descansado, vencer la desganada, reponerse, mejor sueño, tranquilidad mental, restablecimiento, bienestar, autotranquilizarse.

C) Catalepsia

El autor hace referencia a una catalepsia hipnótica para referirse a un estado en que inducen a la persona a la que hipnotizan a mantener los brazos, piernas o la espalda rígida. El "brazo cataléptico" es utilizado generalmente como una prueba prehipnótica con el fin de lograr posteriormente un estado hipnótico más profundo.

Llama la atención sobre que el entrenamiento autógeno se mueve en el marco de la tranquilización relajante y, por ello, se tiene la impresión de que el papel del entrenamiento autógeno se reduce al objetivo de la relajación y que el método sirve para lograr realizaciones de apaciguamiento y tranquilización.

Piensa que el método va más allá y que esta visión reduccionista es un error. Propone, para ser conscientes de ello, un ejercicio que no incluye como ejercicio del método sino como ejercicio de demostración. Se trata de probar rendimientos musculares activos en tensión, por vía concentrativa.

Para ello, pide a sus "probandos"²⁷ que se concentren en que su brazo está totalmente rígido. La conmutación así establecida ejerce una influencia en la musculatura y el brazo se pone rígido realmente.

Con este experimento quiere demostrar que su método no queda agotado con la relajación y tranquilización, sino que también permite adaptarse a reacciones tensionales activas. Cuestión de gran importancia tanto para la higiene normal como para las necesidades clínicas.

d) Modificación de vivencias sensoriales

La exposición de los estados de ensimismamiento provocados por el entrenamiento autógeno está íntimamente vinculadas a vivencias sensoriales. La orientación concentrativa sobre la vivencia del propio sujeto y la "somatización" constituyen uno de los factores más importantes de la técnica propiamente dicha (Schultz, 1936, p. 113).

El sujeto concentrado en sí mismo, está apartado de su vivencia exterior. Los estímulos externos se le escapan o les presta muy poca atención. En cambio, la vida interior adquiere más fuerza y se es más consciente de ella.

²⁷ Schultz llama "probandos" a los sujetos experimentales de su método; es decir a las personas que prueban su método

Esta peculiaridad que se consigue con el método tiene dos implicaciones básicas. La primera es que el sujeto tiene la capacidad de excluir impresiones sensoriales del exterior o también impresiones desde su yo interno. Así, se pueden reforzar o debilitar sensaciones propias.

La implicación de estos hallazgos a nivel práctico es que cualquier sujeto puede aprender a amortiguar o a hacer desaparecer en gran medida vivencias sensoriales molestas. Siempre que no se trate de estímulos dolorosos intensos y continuos.

Así se ha demostrado su utilidad en experiencias desagradables o dolorosas de la vida cotidiana cuya aparición es posible prever tales como pequeñas intervenciones odontológicas. También proporciona excelentes resultados la preparación autógena para el parto (Prill, 1956).

La segunda implicación es que la concentración autógena puede utilizarse también con una finalidad contraria a la que acabamos de mencionar, es decir, para aumentar las vivencias sensoriales mediante polarización concentrativa tal y como afirma Schultz (1936).

Se puede hacer que el sujeto se concentre en una vivencia sensorial y esta adquiera vivacidad y fuerza. De esta forma, se puede profundizar en una vivencia en cuestión y por otro lado el sujeto puede lograr un estado de profundización en sus vivencias en general. Como beneficio apunta Scultz: insensibilidad al dolor.

e) Regulación vascular

“Los efectos tranquilizantes del entrenamiento autógeno no se limitan a los mecanismos de establecimiento de la sedación psíquica y la relajación muscular, sino que también influye amortiguándolas, sobre las oscilaciones vasculares que producen las emociones” (Schultz, 1936, p. 119).

Estudios como los de Tigersted (1929), Schellong (1929) y Scott (1930) muestran este efecto fisiológico de la autotranquilización autógena. Demuestran estas oscilaciones vasculares, un aumento de la amplitud sistólica-diastólica.

Los beneficios que redacta Schultz al respecto van relacionados con los beneficios que puede obtener el sujeto en la vida cotidiana ya que puede controlar algunas sensaciones térmicas como de frío-calor. Como eliminar la sensación de pies

fríos. Pero el alcance real de sus hallazgos lo observaremos en obras posteriores de autores que señalan la importancia del control sobre la presión arterial del sujeto incluso para afecciones de tipo coronario. Son beneficios: latido tranquilo de corazón, capacidad de hacer descender la actividad cardíaca, bienestar.

f) Formulación de propósitos

La puesta en marcha de un propósito depende de la tendencia general a mantenerlo, del contenido del mismo, de su componente placentero o bien desagradable y de sus conexiones con diversos sectores parciales de la vivencia total (Lewin y Birnbaum, 1930).

Schultz parte de investigaciones relativas a la psicología de la acción y de la vida afectiva acerca de experimentos que tenían por tema el olvido de un propósito para relacionarlos con su entrenamiento autógeno y los estados psíquicos excepcionales que eran susceptibles de control.

Afirma este autor, derivado de sus propios estudios que, un propósito formulado en estado de ensimismamiento concentrativo, (Schultz hace referencia con este término a un estado de concentración máxima que se produce con la aplicación de su método), sea tan intensamente asimilado que se le ponga más tarde en práctica en el momento deseado, sin participación voluntaria del sujeto y de un modo automático (Schultz, 1935).

Después de un entrenamiento autógeno con la inclusión de propósitos positivos (sugestiones positivas) un sujeto es capaz de conseguir cosas que antes no hubiese podido o le hubiese costado mucho alcanzar. La introducción de las sugestiones positivas se realiza por medio de la técnica de la visualización.

Este hallazgo es de gran trascendencia para el mundo de la psicología. Wolpe (1950) realiza estudios sobre el descondicionamiento gradual de las respuestas de ansiedad a partir de los cuales desarrolló un método para el tratamiento de las fobias a través de la visualización.

Las formulaciones de propósitos pueden dar lugar a múltiples cambios de la personalidad. Más adelante, se irá profundizando en las implicaciones de este punto de

la teoría de Schultz. Apunta como beneficios: tranquilidad, mente despajada, menor tensión nerviosa, cumplimiento de propósitos, ser capaz de, etc.

G) Autocontemplación

Schultz afirma que puede hacer que sus probandos, durante esos estados de excepción, tras estar en concentración máxima, produzcan psíquicamente y vivencien. Habla de una productividad imaginaria visualizada que surge de las profundidades de la personalidad. En la misma época, Jung y sus colaboradores (1950) estaban empezando a hacer aflorar el inconsciente de los sujetos mediante imágenes o dibujos.

Ya se empezaba a hablar de la utilización en psicoterapia de la contemplación de imágenes interiores (Vorgt, 1953). Y de la relación existente entre la formación de imágenes interiores y el tono muscular (Boerstein, 1959). Son beneficios: mejora en la depresión, mayor energía vital, estado especial de trance, tranquilización del sistema nervioso.

Tabla 8.

Los beneficios clásicos de la relajación hallados por Jacobson (1930) y Schultz (1936).

<i>Beneficios de la relajación (Jacobson, 1930 y Schultz, 1936)</i>	
<i>Jacobson</i>	<p><i>Físicos:</i> Alivio de tensiones en el sistema circulatorio, ahorro de energía, regulación nerviosa más sosegada, protección local de órganos enfermos, actitud corporal de reposo.</p> <p><i>Mentales:</i> Relajación mental.</p> <p><i>Clínicos:</i> Alivio de espasmos esofágicos, colitis mucosa espástica, úlcera gastroduodenal, endocarditis, asma cardíaco, insomnio, prurito, fobias ligeras, así como hipertensión.</p>
	<p><i>Autotranquilización</i> Tranquilización del cuerpo, dormir mejor, mejor rendimiento personal, menor irritabilidad, menor cansancio, medicina de los nervios.</p> <p><i>Restablecimiento</i> Sensaciones de calor producen bienestar y descanso, sensación de ligereza, menor cansancio mental, mejora la capacidad de concentración. Sentirse en forma y con energías, sentirse más descansado, vencer la desgana, reponerse, mejor sueño, tranquilidad mental, restablecimiento, bienestar, autotranquilización.</p> <p><i>Catalepsia</i> Estados de rigidez máxima. Reacciones tensionales activas.</p>

<i>Schultz</i>	<p><i>Modificación de vivencias sensoriales</i> Insensibilidad al dolor.</p> <p><i>Regulación vascular</i> El corazón late tranquilamente, capacidad de hacer descender la actividad cardíaca, bienestar.</p> <p><i>Formulación de propósitos</i> Sentirse tranquilo, despejado, menor tensión nerviosa, cumplimiento de propósitos, ser capaz de...</p> <p><i>Autocontemplación</i> Mejora en la depresión, mayor energía vital, estado especial de trance, tranquilizar el sistema nervioso.</p>
----------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Jacobson, 1932 y Schultz, 1936.

2.3.2 Beneficios de la relajación contemplados en la actualidad científica

Se observa cómo, desde estos dos primeros estudios hasta la actualidad, ha habido un interés creciente por evaluar y medir los beneficios que se desprenden de estas técnicas y de otras que se han venido utilizando desde diversos ámbitos y que se comentarán en el siguiente apartado. Así mismo, en este apartado se expondrá cómo se siguen constatando los beneficios de estas primeras investigaciones y cómo surgen otros estudios desde diferentes ámbitos con otras apreciaciones y matices en su aplicación.

Ligada a los estudios fisiológicos de Jacobson, aparece la aportación de García-Trujillo y González de Ribera (1992) que registran los cambios fisiológicos que se producen durante los ejercicios de relajación y meditación profunda. Nos hablan de disminución del tono muscular, respiración más lenta, profunda y rítmica, enlentecimiento y mayor regularidad del ritmo cardíaco, aumento de la resistencia epitelial galvánica y disminución del número de respuestas espontáneas no específicas.

Siguiendo con los beneficios fisiológicos, según Montes et al. (2013), la práctica habitual de técnicas de relajación reporta beneficios a nivel cardíaco, respiratorio y circulatorio, disminuyendo los ritmos corporales y generando estados de paz y descanso. La relajación produce cambios a nivel fisiológico, deteniendo las consecuencias que generan procesos como el estrés o la ansiedad.

Por su parte, Gómez-Mármol (2009) señala los objetivos más importantes de la relajación citando a varios autores de diversas épocas: mejorar la toma de conciencia del propio cuerpo, así como de sus segmentos corporales (Le Boulch, 1984). Concienciar y

consolidar la capacidad para la inhibición voluntaria del tono muscular (Le Boulch, 1984). Favorecer el control de la respiración (Castellano, 2011). Reducir el gasto energético y controlar la afectividad y las emociones (Conde, 1997). La recuperación del organismo tras un esfuerzo intenso (Molinero, 2010). Facilita el “descanso” del sistema nervioso permitiendo un mayor control sobre el mismo (Molinero, 2010). Lograr una mayor concentración mental (Lefèbure, 2003). Aumentar el bienestar físico, incrementando el tono muscular y desarrollando un mejor control sensoriomotor (Cautela y Groden, 1985).

En la literatura pueden encontrarse varias recopilaciones bastante completas de los beneficios de la relajación observados en diferentes estudios realizados durante los últimos años. Las autoras Rodríguez-Rodríguez, García-Rodríguez y Cruz-Pérez (2005) comentan que existen métodos específicos con infinidad de variantes como son: La relajación autoconcentrativa de Shultz, la relajación progresiva de Jacobson, la relajación estatodinámica de Jarreau y Klotz, la relajación psico-sensorial de Vittoz, la meditación trascendental y otras igualmente importantes. Y señalan todos los beneficios de la relajación de una forma general.

Para estas autoras, los beneficios de la relajación general radican en: disminución de la conductibilidad de la piel, aumento de la temperatura corporal, tendencia a la normalización del ritmo cardíaco, disminución de la tensión arterial en los hipertensos, disminución de la extrasístole y la taquicardia, tendencia a la normalización de ritmo respiratorio, disminución de la actividad metabólica, disminución del pulso, disminución de la tonicidad del aparato digestivo, aumento de las defensas inmunológicas, aumento de la energía vital del organismo hacia los agentes potencialmente nocivos., disminución de la susceptibilidad a enfermedades infecciosas, disminución de la sensibilidad a las sustancias alérgicas del ambiente, disminución en sentido general del nivel sérico, aumento de la capacidad defensiva del organismo ante los estímulos de tensión, modificación positiva de los estados psíquicos, disminución o desaparición de la ansiedad, establecimiento de un adecuado nivel de estabilidad emocional, mayor eficiencia y rendimiento tanto físico como mental en la actividad diaria, adquisición de la habilidad del autocontrol.

Cabe señalar que, si bien las autoras pertenecen al ámbito médico, presentan los beneficios constatados no solo fisiológicos, sino que también aluden a beneficios mentales y emocionales.

Amutio (2002) alude a la efectividad de las técnicas de relajación en la gestión del estrés y su efectividad en el tratamiento de una gran variedad de trastornos físicos y psicológicos asociados al estrés y afirma:

En cuanto a los procesos de la relajación, el punto de vista más aceptado en la actualidad es que las técnicas de relajación funcionan mediante la producción de lo que Benson (1975) denominó *Respuesta de Relajación*, un conjunto de reacciones fisiológicas automáticas que son completamente opuestas a las originadas en la respuesta de estrés (disminución de la tasa cardíaca y respiratorias, reducción de la presión arterial, disminución de la tensión muscular, etc.). A su vez, esta disminución de la activación fisiológica conduce a un estado de menor activación cognitiva (disminución de los pensamientos ansiógenos) y emocional (ausencia de síntomas de estrés) (p. 20).

Los beneficios psicológicos que aportan las técnicas de relajación son múltiples. Buena muestra de ello la ofrece López- González (2010), cuando alude a la psicología de la relajación constatando las aportaciones de numerosos autores. En sus hallazgos señala como principales: disminución del estrés, reducción de la ansiedad, mejora de habilidades cognitivas, mejora del bienestar subjetivo, disminución de la agresividad, disminución de la percepción de dolor, disminución del insomnio, estados alterados de consciencia, percepción isotérmica, mejora del tiempo de percepción.

En otra recopilación de los diferentes estudios a lo largo del tiempo sobre relajación, Tappe (2010) diferencia entre los *mecanismos somáticos básicos*: reducción de la estimulación del eje Hipotalámico-Hipofisario-Suprarrenal, disminución del tono muscular, estado “hipometabólico”, disminución de actividad del Sistema Nervioso Simpático, aumento de actividad del Sistema Nervioso Parasimpático, aumento de actividad del sistema de neurotransmisión y liberación cerebral de endorfinas.

Las modificaciones fisiológicas se traducen en: cambio electroencefalográfico de ritmos “beta” a “alfa”, incremento de la circulación sanguínea cerebral, descenso del consumo metabólico de oxígeno, relajación muscular, vasodilatación periférica, aumento de la volemia (sangre total circulante), disminución de la intensidad y frecuencia del latido cardíaco, disminución de la tensión arterial, disminución de la frecuencia respiratoria, aumento de la amplitud respiratoria, disminución de la presión arterial parcial de O₂ y aumento de la de CO₂, aumento de secreciones: digestivas,

saliva (y de Ig A salival), sudor, disminución del cortisol y prolactina sanguíneos, y modificaciones de la resistencia galvánica de la piel.

Y los “síntomas” como indica son: físicos, psíquicos, e incluso espirituales - para el que crea en ellos-, más o menos objetivos o subjetivos, si bien no siempre están todos presentes ni en la misma intensidad, ni tampoco tienen por qué aparecer en este orden temporal o de importancia: respiración tranquila, profunda y rítmica, distensión muscular, sensación de calor interno y cutáneo, latido cardíaco rítmico y suave, reducción del nivel de ansiedad, mejoría de la percepción del esquema corporal, afloramiento ocasional de contenidos inconscientes, estado no ordinario de conciencia: focalización/expansión, vivencia de “fluencia” con el mundo externo, vivencias integrativas (cuerpo-mente, yo-mundo, etc.), vivencia del “aquí y ahora”.

A lo que Tappe (2010) llama síntomas se correspondería con lo que venimos denominando beneficios. Quizás debieran distinguirse como sección aparte los beneficios emocionales que aportan las técnicas de relajación, que han sido ampliamente mostrados a lo largo de este trabajo. Así, se dividirían en beneficios físicos, mentales, emocionales y espirituales.

Se resaltan a continuación, los beneficios espirituales, sin estar ligados a ninguna tradición religiosa en concreto, entendidos como beneficios para el espíritu, para nuestro ser profundo. Que también se han ido constatando científicamente.

Se debe distinguir la religiosidad de la espiritualidad, en el primer caso se trata de personas involucradas en las creencias, valores y prácticas propuestas por una institución organizada, y la búsqueda de lo divino se logra a través de una manera de vivir; mientras que la Espiritualidad puede definirse como la búsqueda de lo sagrado o de lo divino a través de cualquier experiencia de la vida, de manera que el término Espiritualidad es más universal (Koenig, 2000, p. 18). Una definición más amplia espiritualidad debería “incluir sentimientos de estar conectado con uno mismo, con la comunidad y la naturaleza, y propósito en la vida” (Mytko y Knight, 1999, p. 450).

Hay un gran número de sujetos que continúan practicando las técnicas de relajación durante muchos años y que manifiestan muchas experiencias que van más allá de la mera reducción del nivel de activación (estados de energía, paz, optimismo, fortaleza, etc.), observándose notables diferencias individuales en los efectos de las

diferentes técnicas sobre los síntomas de los sujetos y en los estados emocionales que producen cada una de ellas (Pekala y Forbes, 1990; Alexander, 1991; Smith, Amutio, y cols., 1996; Holmes, y cols., 2001) (Citado en Amutio, 2002).

Benson (2000) dirige el Instituto *Mind-Body* en la Universidad de Harvard y ha venido estudiando, desde hace más de tres décadas, el poder de la oración y se ha focalizado específicamente en el efecto que tiene sobre el cuerpo la meditación, forma budista de rezar. Reporta, que “todas las formas de oración producen una respuesta de relajación que combate el estrés, calma el cuerpo y promueve la sanación” (Navas y Villegas, 2006, p. 34).

Recordar aquí que, a principios del siglo XX, la psicología da un carácter científico a los fenómenos del comportamiento espiritual-religioso, surge la llamada psicología de la religión, más actualmente denominada psicología de la religión y la espiritualidad, que tuvo aportaciones de todas las corrientes psicológicas en su desarrollo, como el conductismo, el psicoanálisis, la psicología humanista y transpersonal, especialmente en Europa y Estados Unidos donde surge como un área de la psicología propiamente. (Quinceno y Vinaccia, 2009).

El desarrollo de la espiritualidad va ligado a estados psicológicos positivos como propósito y significado de la vida, la conexión con los demás (la calidad de apoyo social), tranquilidad, armonía y bienestar.

A continuación, en la figura 2 se representa la versión clínica moderna de la espiritualidad que abarca como recursos lo religioso y lo secular. Una espiritualidad positiva nos nutre de significado, propósito, bienestar, paz y esperanza. Una espiritualidad negativa nos puede llevar a la ansiedad, depresión, suicidio, adicciones; todo lo cual repercute en nuestra salud física.

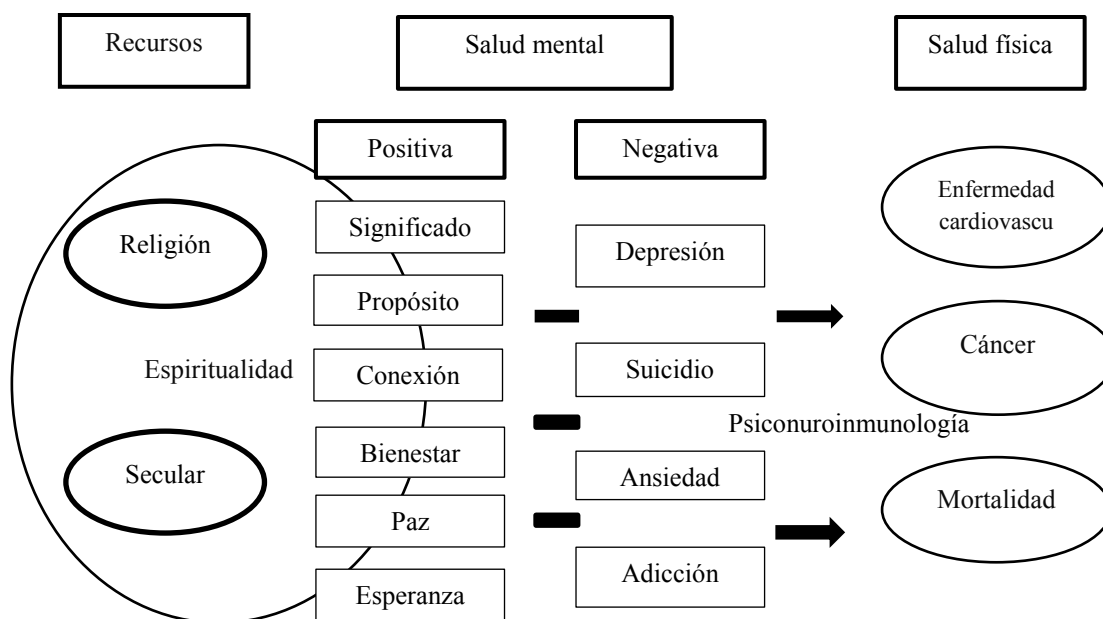


Figura 2. Versión clínica moderna de espiritualidad

Fuente: Quinceno y Vinaccia, 2006, p. 325

En la actualidad, “hay más de 1500 estudios sobre espiritualidad y religión en el área de la salud y se encuentra una relación estrecha entre espiritualidad y salud física y mental en todo tipo de enfermedad” (Koenig, 2001; Baldacchino y Buhagiar, 2003; Moreira- Almeida, 2006) (Citado en Quinceno y Vinaccia, 2006, p. 327).

Los autores citados, en sus investigaciones, llegan a la conclusión de que:

Los estados a los que se arriba con prácticas de espiritualidad y religión, léase técnicas de relajación, imaginería, meditación o soporte social, favorecen a la salud física y mental y a los procesos cognitivos, tanto en los aspectos referidos a ellos mismos, con los demás y con el futuro (Nogueira, 2015, p. 38).

Así pues, la espiritualidad es inherente al ser humano. Todos somos seres espirituales, la forma en la que cada persona viva su espiritualidad es una decisión personal. Por otro lado, las técnicas de relajación aportan beneficios espirituales en el sentido de conexión con uno mismo, paz y armonía, bienestar, propósito y sentido de vida, tranquilidad, conexión con los demás, conexión con la naturaleza, optimismo, fortaleza, energía.

Esta idea de que las técnicas de relajación favorecen el mundo espiritual no es nueva, ya en 1988 Blay Fontcuberta en su obra “Relajación y energía” dedica un

capítulo a la relajación y la vida espiritual y analiza los efectos de la cultura interior en la vida cotidiana.

López-González (2015) hace referencia a una pedagogía de la interioridad. Hay que permitir que los niños y niñas puedan trabajar su interioridad, invitarles a reflexionar y a tomar conciencia de sí mismos.

Indica que, para educar la interioridad en la escuela, no se trata de adentrarse en las filosofías orientales, sino de hacer una reflexión del aquí y ahora aplicando un cierto sentido común conforme a lo que se observa alrededor: las prisas y el estrés también afectan a los niños, ellos también están desorientados y ante esta realidad lo que propone López-González (2015) es recuperar la mirada hacia el interior. Interioridad debe entenderse como un concepto abierto, como la conciencia de uno mismo, la capacidad de forjarse una idea propia del mundo, y se trata de facilitar que los niños puedan ser protagonistas de sus propios procesos de vida.

Este autor, publica, en 2015, el libro *Educar la interioridad* ofreciendo primeramente una reflexión sobre la situación de la infancia actualmente, señalando la importancia de la “invasión tecnológica” que mantiene desconectados a los niños y niñas de su esencia personal, de su sentir y su existir. Afirma que el alumnado no es capaz de estar consigo mismo. Lejos de ser un ataque contra las nuevas tecnologías, lo que nos hace ver es la necesidad del ser humano de conversar, reflexionar, contemplar y sentir.

López-González (2015) propone unos pasos para construir la interioridad; comenzando por crear espacios de aprender a parar, invitar a los niños a silenciarse durante unos momentos y a que lleven la atención a lo que están sintiendo.

A través del programa TREVA (técnicas de relajación vivencial en el aula) diseñado por él, se están realizando programas de meditación y relajación en las escuelas y afirma que cuando se aplican estas pausas sistemáticas se siente bienestar y calma. La relajación mejora la efectividad del aprendizaje y al hacer hincapié en la educación emocional y el autoconocimiento, la convivencia es más fácil.

Así mismo, propone educar la interioridad en la familia, desde casa. Dedicar espacios de manera ordinaria y sistemática para estar en contacto con nosotros mismos y con los demás. Asegura que se puede ayudar a los hijos e hijas a desarrollar su plena

personalidad y su propia visión del mundo, generar espacios de silencio y educar para la calma.

Para Lantieri (2008), gran parte de la teoría se ha centrado en el desarrollo de la personalidad y en los ámbitos emocionales e intelectuales. En muy pocas ocasiones se considera las dimensiones intuitivas o interiores de la experiencia. Sin embargo, no se puede ofrecer estas habilidades y formas de ser a los niños sin apoyarse en la educación de la propia vida interior. “El trabajo del alma no consiste en ofrecer a los niños un mapa de carreteras, debe fluir desde la calidad de nuestra propia vida interior” (p.168).

En cuanto al ámbito escolar y aplicado a niñas y niños, De Pardo (2012) observa los beneficios de la relajación centrados en éste colectivo y afirma que son útiles para controlar la tensión y los nervios, para concentrarte en el estudio, para rendir más en los exámenes, para mejorar tu estado de ánimo, para dormir mejor, etc. Y lo explicita añadiendo “cuando te preguntan una lección, relajándote y serenando tus nervios, recordarás las cosas mejor, responderás con más serenidad. Cuando un compañero te insulta o estas en un conflicto o riña, con la relajación controlarás mejor la situación. Cuando tienes un examen, si te relajas, vas a controlar mejor tu mente y tu cuerpo y responderás con más calma y acierto. Rendirás más” (p. 8).

Los métodos de relajación pueden ser variados: Métodos globales, reeducativos, analíticos, sobre la base de la participación de la sugestión, autoconcentración y el entrenamiento. Existen métodos específicos con infinidad de variantes como son: La relajación autoconcentrativa de Shultz, la relajación progresiva de E. Jacobson, la relajación estatodinámica de Jarreau y Klotz, la relajación psico-sensorial de Vittoz, la meditación trascendental y otras igualmente importantes.

En cuanto a si hay diferencias entre los beneficios que producen cada una de las técnicas, en el ámbito sanitario se sigue pensando que con enseñar una sola técnica es suficiente ya que todas producen el mismo efecto. Otros autores opinan que las técnicas de relajación tienen efectos diferentes, funcionan de forma distinta para cada individuo, y son adecuadas para afrontar diferentes problemas (Smith, Amutio, y cols., 1996; Amutio, 1997; Ritchie y cols., 2001). La combinación de varias técnicas produce, en muchos casos, mayores niveles de relajación que la práctica de una sola técnica (Lehrer y Woolfolk, 1993; Bados y Bach, 1997; Amutio, 1998).

2. 4 Técnicas y métodos de relajación

En primer lugar, conviene diferenciar entre técnicas y métodos de relajación, ya que en la literatura se utilizan indistintamente pero, en realidad, son cuestiones diferentes.

Una buena diferenciación la realiza Tappe (2010) indicando que “técnicas de relajación son conjuntos de procedimientos y recursos de los que se sirve este arte, y métodos o procedimientos ordenados y sistemáticos para llevarlos a cabo, hay muchos (activos y pasivos, occidentales y orientales, sencillos y complejos, corporales e introspectivos, técnicos y naturales, etc.), quizás tantos como personas que los practican”. (p.4)

Técnica de relajación se refiere a una práctica concreta con la que se conseguirá la respuesta de relajación del organismo.

Las técnicas de relajación se pueden dividir en formales como la relajación muscular, la respiración, la meditación, visualización, etc. Y en actividades relajantes informales como hacer deporte, escuchar música, pasear (Amutio, 2002).

Los métodos de relajación son los diferentes modos de organizar u ordenar alguna de esas técnicas para conseguir unos fines determinados. Explicitan cómo se realiza una técnica o un conjunto de técnicas para conseguir un objetivo concreto.

Dividiremos los métodos de relajación en dos grandes grupos, los de relajación analítica o segmentaria y los de relajación global. Los métodos de relajación analítica pretenden ir relajando el cuerpo por zonas, de forma segmentaria, por grupos de músculos o partes del cuerpo a través de la tensión y distensión de los músculos. Se va tomando conciencia de las propias zonas de tensión y distensión en las diferentes partes del cuerpo. En los métodos de relajación global, el objetivo es relajar el cuerpo de forma global, concentrándonos en las sensaciones físicas se alcanza el estado de relajación a través de la imaginación, se trata de ir entrenando la mente a crear respuestas de relajación en el organismo.

2.4.1 Los métodos clásicos de relajación en Occidente

2.4.1.1 La relajación progresiva. Jacobson y Wolpe.

Edmund Jacobson en 1934, desarrolló un método fisiológico con el objetivo de combatir la tensión y la ansiedad de sus pacientes. Jacobson, veía totalmente relacionados estos procesos (tensión-ansiedad) y tras años de investigación pudo comprobar que la ansiedad provoca tensión muscular y viceversa. La tensión física provoca un acortamiento de las fibras musculares.

Jacobson descubrió que, tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de músculos y aprendiendo a atender y a discriminar las sensaciones resultantes de la tensión y la relajación, una persona puede eliminar, casi completamente, las contracciones musculares y experimentar una sensación de relajación profunda.

La culminación de los estudios fue la Relajación Progresiva (1938), una descripción teórica de su teoría y procedimientos. Desde 1936 y hasta la década de 1960, Jacobson continuó sus investigaciones en el Laboratorio de Fisiología Clínica de Chicago. Desde 1962, el procedimiento básico de relajación incluyó quince grupos de músculos. Cada grupo era tratado en sesiones con una duración de una a nueve horas diarias, con un total de 56 sesiones de entrenamiento sistemático. Los pacientes guiados por un profesional debían aprender a reconocer y discriminar el grupo de músculos tensionados así como las sensaciones corporales asociadas a la tensión y distensión muscular. Las sesiones eran conducidas por un médico psiquiatra o psicólogo en un primer momento y profesor, terapeuta y fisioterapeuta más adelante (Charaf, 1999)

La principal crítica al método de Jacobson ha sido lo poco operativo de su sistema. Se invertían demasiadas sesiones y demasiado tiempo.

Posteriormente, se han elaborado programas más operativos que exigen del paciente menos tiempo de dedicación. Es el caso de Wolpe (1948), que toma como referencia el programa de Jacobson y los resultados obtenidos con el mismo para proponer una adaptación del programa que reduce el tiempo que necesita el sujeto para el entrenamiento y añade procedimientos de sugestión e hipnosis para familiarizar al sujeto con las sensaciones corporales. El modelo de Borkovec (1973) también propone realizar la relajación progresiva reclinado, con 16 grupos musculares y limita el entrenamiento a 6 sesiones, podemos observar las diferencias entre ambos métodos en el (Anexo 6).

Para trabajar con esta técnica lo más importante es aprender a reconocer y discriminar el estado de cada grupo de músculos, requiere un aprendizaje básico del dominio del cuerpo y diferenciar entre tensión y distensión.

En la actualidad, se sigue utilizando la relajación progresiva ampliamente y en diferentes ámbitos. Cuenta de ello son los estudios recientes de Cassey, Anita y colaboradores (1991) como método para manejar el estrés en los lugares de trabajo; Hawkins (1991) que se centra en la danza; Austin (1995) en un estudio realizado sobre la prevención del fracaso escolar o el de Price (1999), cuyo trabajo versa sobre la utilización de las técnicas de relajación para el manejo del estrés en clase, etc.



Figura 3. Relajación muscular progresiva.

Fuente: Imagen tomada de Cautela y Groden, 1985.

2.4.1.2 Relajación por entrenamiento autógeno Vogt, Schultz y Luthe.

Los neuropatólogos y neurofisiólogos alemanes Vogt y Brodman hacia 1900, realizaron una serie de estudios sobre el sueño y la hipnosis mediante ejercicios de reposo autohipnótico psicoprofiláctico. Los ejercicios mentales básicos de los métodos autógenos “producen modificaciones fisiológicas, con efectos centrales en el equilibrio neurovegetativo” (González de Ribera, 1982, p.1). Estos ejercicios consisten en enseñar al cuerpo y a la mente a responder de forma activa a las órdenes verbales de relajación

para recuperar el estado de equilibrio perdido. Vogt señalaba que las personas son capaces de autohipnotizarse para tal fin.

El entrenamiento autógeno fue posteriormente desarrollado por Schultz, psiquiatra Berlínés, quien presentó su teoría en 1927 y publicó “Entrenamiento autógeno” en 1932. Siguiendo con la idea de Vogt, Schultz considera que es relativamente sencillo crear un estado auto-hipnótico induciendo a los pacientes a recrearse en diferentes sensaciones físicas placenteras dirigidas a la parte del cuerpo que lo necesite. La finalidad del entrenamiento autógeno es devolver y restablecer a la normalidad a los procesos físicos, mentales y emocionales que se han distorsionado a causa del estrés. El sujeto lo realiza desde una concentración autodirigida pasiva. Es un tipo de concentración muy diferente a la usual o concentración activa. Se trata de una concentración que se produce desde un estado de relajación (estado pasivo) y desde el cual dirigimos la atención a lo que nos interese.

Conviene recordar que ya en la antigüedad eran conocidos los métodos de relajación y autosugestión como el yoga en la India o la meditación Zen en Japón. Anteriormente, se ha señalado la vinculación de Schultz con estos saberes y con su teoría.

Para el entrenamiento, la persona tiene que adoptar una postura cómoda en la que sea capaz de relajar todos los músculos completamente. En estado de relajación el ejercicio consiste en focalizar la mente en fórmulas cortas y repetitivas, y al mismo tiempo, intentar imaginar de forma intensa aquello que estamos evocando.

El método es bastante extenso y en la actualidad se ha simplificado o se utilizan partes de la técnica de forma independiente. En el método original se realizan dos tipos de ejercicio, los de grado inferior y los de grado superior.

Los ejercicios de grado inferior sirven sobre todo para la relajación, son siete ejercicios que por medio de la sugestión van creando diversas sensaciones de reposo, calor, pesadez en las diferentes partes del cuerpo.

1. Ejercicio de reposo. Se trata de relajar el cuerpo con frases como “estoy tranquila y relajada, no presto atención a los pensamientos (...)”

2. Ejercicio de pesadez. Se intenta visualizar y sentir que las diferentes partes del cuerpo pesan, lo que produce la relajación muscular. La frase sería “mis piernas pesan, mis piernas están muy pesadas (...)”
3. Ejercicio de calor. Se siente un aumento de la temperatura en las manos, en los pies...Con frases como “mis manos están calientes, mis pies están muy calientes (...)”
4. Ejercicio de respiración. Se pone atención a la respiración, se observa su vaivén mientras se piensan frases como “mi respiración es tranquila y relajada, respiro de forma equilibrada (...)”
5. Ejercicio para el corazón. Se trata de concentrarse en los latidos del corazón y sentir las frases “mi corazón late tranquilamente, estoy sosegado (...)”
6. Ejercicio abdominal. Se concentra en el plexo solar con frases como “mi plexo solar es una corriente de calor”
7. Ejercicio para la cabeza. Se trata de dejar fluir los pensamientos sin prestarles atención y así relajar la mente profundamente.

En el grado superior se trabajan los problemas personales mediante la autosugestión para solucionarlos o mitigarlos. Con los ejercicios de grado superior se trabaja el conocimiento de sí mismo y el desarrollo personal.

1. Experiencia con colores: dirigir la vista al centro de la frente y hacer surgir un color en la imaginación.
2. Imaginar objetos concretos: una vela encendida, una rosa, etc.
3. Dar forma a valores abstractos: esperanza, amor, coraje, etc.
4. Ejercicios para moldear el carácter y profundizar en el conocimiento de uno mismo: preguntarse «¿quién soy?» o «¿qué debo hacer?» y utilizar fórmulas de autosugestión como «me acepto», «tengo seguridad en mí mismo».
5. Imaginar que se va por el fondo del mar.
6. Imaginar que se sube a la cima de una montaña.
7. Imaginarse a uno mismo con determinados propósitos.

El entrenamiento autógeno inicialmente se llevó a la práctica de forma individual. A partir de 1960, se ha venido realizando mediante terapias grupales de 8 a 10 participantes.

Luthe presentó en el III Congreso Mundial de Psiquiatría de 1961 sus descubrimientos sobre el significado clínico de las reacciones que se producen en el estado autógeno, o descargas autógenas (manifestaciones de tipo motor, sensorial o psíquico durante el estado autógeno). González de Rivera (1980) continuó los estudios de Luthe, introduciendo los métodos de análisis autógeno y de reconstrucción autógena.

Como indica Amutio, en el entrenamiento autógeno y en general sobre las técnicas de relajación, se advierte la presencia de fenómenos subjetivos del entrenamiento. González de Ribera los describe (p.6) como;

- a) Tono afectivo básico. Referido a que los sujetos entrenados con la técnica, experimentan durante el estado autógeno una sensación de bienestar y satisfacción.
- b) Mayor capacidad perceptiva de estados internos, concretados en mayor sensibilidad propioceptiva, cognitiva y emocional.
- c) Descargas autógenas. pueden ser consideradas como expresión del reajuste homeostático que permite la eliminación de excitación neuronal asociada con engramas de traumas tanto físicos como psicológicos.

En la actualidad, el entrenamiento autógeno básico se aplica al tratamiento de trastornos psicósomáticos y de ansiedad y como preparación para el tratamiento con los métodos avanzados de los trastornos de personalidad, de la psicopatología postraumática y de otros síndromes producidos por el estrés. La aplicación de los métodos autógenos se ha extendido del campo de la clínica a la enseñanza, los deportes y la industria. Así mismo, existen multitud de estudios científicos sobre la aplicación de esta técnica de relajación en cada uno de estos ámbitos como se observa en la figura 4.

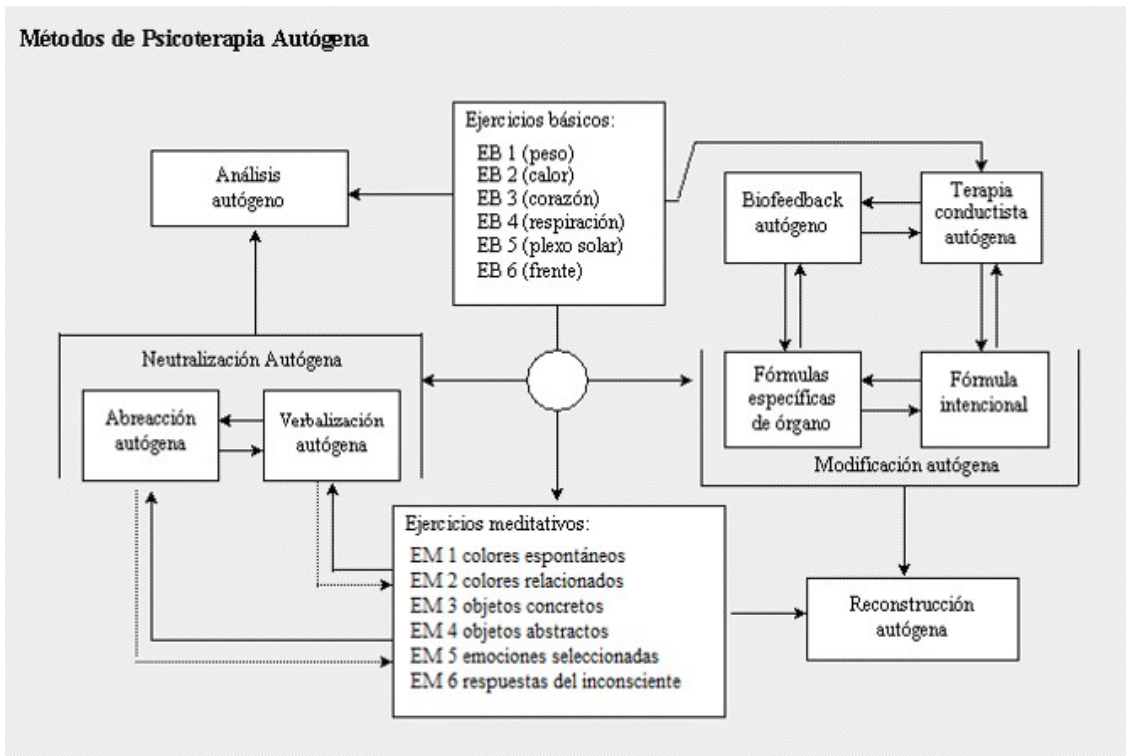


Figura 4. Métodos de Psicoterapia Autógena según Luthe, (1977)

Fuente: De Rivera, 2000.

2.4.1.3 La hipnosis y la sofrología de Caycedo.

Pérez Hidalgo (2009) apunta que la hipnosis ha recorrido un largo camino desde sus oscuros orígenes, documentados en el antiquísimo papiro de Ebers (3.000 a.c.) hasta hoy, cuando goza de la aceptación de la ciencia (p.12).

En nuestra cultura occidental, la "sugestión hipnótica" cobra base científica de la mano de Mesmer, con su método naturalista, al que siguieron otros muchos estudiosos, investigadores y clínicos quienes fueron estableciendo progresivamente las bases científicas de la actual hipnosis clínica y experimental.


La hipnosis, hoy en día, constituye una importante herramienta terapéutica que puede acomodarse a diferentes enfoques (cognitivo-conductual, dinámico, gestáltico, etc.), y, como afirma Ramos (2002), aumentando su eficacia y reduciendo el tiempo de terapia.

Como se puede observar en la tabla 9, tanto la relajación progresiva como el entrenamiento autógeno forman parte de la evolución histórica de la hipnosis. En la relajación progresiva se utiliza a hipnosis para crear la respuesta de relajación incompatible con la ansiedad y el entrenamiento autógeno de Schultz se basa en su

experiencia previa sobre hipnosis y sugestión como ha quedado descrito con anterioridad.

Tabla 9.

Evolución histórica de la hipnosis y técnicas derivadas.



Antecedentes más antiguos: Papiro de Ebers: 3.000 A.C.
Magnetismo: S.XVIII
Braidismo: S. XIX
Nuevo Pensamiento: S. XIX
Relajación Progresiva: 1926
Entrenamiento Autógeno: 1932
Hipnosis Naturalista: 1940
Sofrología: 1960
Programación Neurolingüística: 1975

Fuente: Adaptado de Pérez Hidalgo, 2009.

En 1948, aparece la *British Society of Medical Hypnotists*, con la finalidad de garantizar un nivel de calidad estable en la práctica de la hipnosis y la hipnoterapia. En ese mismo año, se fundó en los Estados Unidos la *Society for Clinical and Experimental Hypnosis*, destinada a estimular la investigación profesional en hipnosis.

En España, en 1958, se realizó desde la cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, un curso sobre psicoterapia menor que englobaba las técnicas de relajación, las sugestivas y las hipnóticas.

Es en 1960 cuando el profesor Caycedo, médico especializado en psiquiatría, crea la Escuela de Sofrología. Después de una estancia en Asia, desarrolla un método propio que él mismo define como la ciencia que estudia la conciencia, sus modificaciones y los medios físicos, químicos o psicológicos que pueden modificarla con una meta terapéutica, profiláctica o pedagógica.

Caycedo también pretende, al igual que Schultz y Jacobson, proporcionar a su método de contenido eminentemente científico- verificación de hipótesis de trabajo

antes de realizar cualquier aplicación- y que se encuentre desprovisto de cualquier connotación mística.

Este método, creado por Caycedo se define como una disciplina que estudia la consciencia y los valores de la existencia del ser, por procedimientos propios y originales (Abrezol, 2001; López Benedi, 2006) y fue denominado por él mismo sofrología, creando un complejo entramado teórico y terminológico que culminó en 1973 con la publicación de su *Diccionario abreviado de sofrología y relajación dinámica* en donde recogió y definió más de 160 términos específicamente sofrológicos. Posteriormente, fue creando diversas sociedades de sofrología a nivel nacional para expandir su teoría y más tarde a nivel internacional, con la institucionalización de la difusión internacional se daba el último paso para el reconocimiento de forma estable de la sofrología como componente de la medicina psicosomática.

El método de Caycedo evoluciona a partir del Yoga, el Zen, la Meditación Tibetana, el Entrenamiento Autógeno y la Hipnosis. La sofrología, según la concepción de Caycedo, quedaba libre de cualquier encadenamiento. También, resulta destacable la influencia que ejerció sobre Caycedo el fenomenólogo Binswanger.

La Relajación Dinámica de Caycedo (RDC)²⁸ es una metodología coherente y estructurada que consta de doce grados. Su práctica conduce al desarrollo de la percepción de nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestros estados emocionales y de los valores que nos son propios. Este descubrimiento implica conquista; se trata de una transformación consciente y positiva de nuestra actitud hacia nosotros mismos y el mundo que nos rodea.

Los doce grados se dividen en tres ciclos; el primer ciclo se llama «fundamental» e incluye los cuatro primeros grados de la RDC; el segundo ciclo o ciclo «radical» incluye los siguientes grados de quinto a octavo; el tercer ciclo o ciclo «existencial» trabaja los últimos cuatro grados del noveno al duodécimo.

El primer ciclo de la RDC:

- ✓ La RDC 1: el primer grado de la RDC está inspirado en el yoga y también se conoce como el grado de la concentración. La práctica hace conscientes del

²⁸ <https://www.sofrologia.com/el-metodo-caycedo/>

nuestro esquema corporal: nuestra forma, nuestro movimiento, nuestro tono muscular. También aprendemos a respirar correctamente. Poco a poco nos volvemos capaces de eliminar tensiones físicas y de «somatizar» sentimientos positivos, sobre todo a nivel de nuestra piel.

- ✓ La RDC 2: el segundo grado está inspirado en el budismo; también se le llama grado contemplativo. Su práctica nos ayudará a tomar consciencia de nuestra mente. Sin olvidar la presencia de nuestra corporalidad, empezamos a concienciar nuestros pensamientos. Desarrollamos una contemplación senso-perceptiva externa e interna. Este nivel también incluye técnicas de «futurización».
- ✓ La RDC 3: el tercer grado de la RDC está inspirado en el Zen japonés; también se le llama grado meditativo. Con la práctica, podremos vivir la integración mente-cuerpo. Incluye técnicas de «preterización» que nos ayudan a percibir nuestras emociones positivas, centrándonos en los recuerdos de experiencias pasadas.
- ✓ La RDC 4: el cuarto grado de la RDC pone especial énfasis en la presencia de valores; su ejercicio nos hace vivir y reforzar los valores fundamentales del ser humano en toda nuestra corporalidad.

A lo largo de estos cuatro grados, el cuerpo está siempre presente. Se entra, poco a poco, en la consciencia de los propios tejidos del cuerpo, especialmente la piel, los músculos, los huesos y los órganos internos. Se trabaja la sensación, la percepción, la cinestésica (percepción consciente del movimiento del cuerpo) y la cenestesia (todas las sensaciones internas dadas por los propios órganos, que hacen sentir la propia existencia, independientemente de la función añadida de los cinco sentidos).

El segundo ciclo de la RDC:

La formación desde el quinto hasta el octavo grado, permite percibir la energía presente en toda la corporalidad como el asiento de la consciencia. En esta etapa, se toma consciencia de la filogenia (historia evolutiva de la especie) y la ontogenia (desarrollo de un individuo desde la fecundación hasta su forma adulta) como los fenómenos característicos de la historia de la evolución de la consciencia humana.

El tercer ciclo de la RDC:

Del noveno al duodécimo grado de la RDC, se fortalece la presencia y vivencia de los valores existenciales como la libertad, la tridimensionalidad (toma de conciencia del pasado, presente y futuro), la responsabilidad y la dignidad del ser humano.

En la teoría de Caycedo queda muy detallado el primer ciclo y los otros se presentan de forma más general.

2.4.1.4 La respiración.

La técnica de la respiración tiene sus orígenes en las culturas orientales. Fueron estas culturas las que desarrollaron diferentes técnicas de relajación siendo la técnica de la respiración la base de todas las técnicas. Tal y como afirma Gazzano (1984), la respiración está estrechamente ligada a la desconstrucción segmentaria, vigente en la mayoría de las técnicas y métodos de relajación.

En el mundo occidental es relativamente reciente el conocimiento de la importancia que tiene unos hábitos respiratorios correctos; sin embargo, en Oriente y en la India, desde hace siglos, los ejercicios de respiración han constituido una parte integral del desarrollo mental, físico y espiritual del individuo (Davis, Mc Kay y Eshelman, 2001).

La respiración puede considerarse como el soplo vital, el proceso que permite la actividad metabólica del organismo. Mediante el intercambio de gases se produce tanto el aporte de oxígeno necesario para las funciones celulares, como la expulsión de los que se generan en dicha combustión. El ritmo en la actividad respiratoria y el volumen de la misma dependen de la actividad del organismo, pero, al mismo tiempo, los distintos patrones de respiración pueden modificarla sustancialmente (Chóliz, 1996).

Aunque de forma natural el cuerpo busca el aporte de oxígeno necesario produciéndose así lo que se denominan mecanismos respiratorios naturales como el bostezo, elevación involuntaria de hombros y omoplatos y el suspiro, hay muchos factores que influyen en la respiración y que la pueden alterar notablemente. La respiración debe adaptarse a las necesidades del organismo y por ello es funcional, pero será un problema cuando desarrollamos patrones de respiración inadecuados.

La necesidad de la correcta utilización del proceso respiratorio para lograr la relajación física, mental, emocional y espiritual subyace a la mayoría de las técnicas. El correcto aprendizaje de los procesos respiratorios conduce a una conciencia de la respiración. Se consideraba el adecuado control de la respiración como el recurso que posee cada individuo para lograr la unión equilibrada entre cuerpo y mente.

Con el estudio científico de la respiración y su efecto en la relajación de la persona se han realizado según Smith (1994) diversas investigaciones que han demostrado que la respiración tensa está relacionada tanto con síntomas cardíacos como con una evidente tensión muscular, y la respiración relajada con una actividad cardíaca relajada y una tensión muscular reducida. “Los cambios en la respiración están asociados a manifestaciones viscerales y a manifestaciones musculares de tensión. La respiración tensa es manifestación universal del estrés” (p. 119).

Los ejercicios de respiración han demostrado ser útiles en la reducción de la ansiedad, de la depresión, de la irritabilidad, de la tensión muscular y de la fatiga (Davis, Mc Kay y Eshelman, 2001).

La respiración completa, la que implica la musculatura diafragmática, provoca la activación parasimpática (Everly, 1989); es decir, favorece la relajación, de manera que el entrenamiento en ciertas pautas respiratorias puede ser un adecuado procedimiento para la reducción de los efectos del estrés.

En este sentido, Conde y Viciano (1997) observan que si se toma conciencia del propio acto respiratorio en totalidad, se acaba por darse cuenta de que es algo más que tomar y expulsar aire; una manera de alimentar y tranquilizar el cuerpo. Algunos autores, dada su importancia, la consideran técnica independiente con identidad propia (Charaf, 1999).

Generar, tener y mantener un ritmo de respiración acompasado es fuente de bienestar y de distensión, así se obtiene una respiración relajada. Por el contrario, una respiración tensa se observa en modificaciones en el proceso respiratorio: respiración entrecortada, inspiración corta, exhalación bloqueada, ritmo desigual, sensación de opresión, etc.

Esta relación directa entre respiración y relajación es fácilmente constatable para cualquier persona que tome unas respiraciones profundas y observe el resultado. Por

ello, es la base del resto de técnicas de relajación. Escuchar la propia respiración ayuda a tomar conciencia del propio estado físico, mental y emocional. Ampliar la respiración ayuda a relajarse rápidamente. Lantieri (2006) afirma que para “aprender a calmar la mente y relajar el cuerpo es muy importante darse cuenta de cómo se está respirando: una de las maneras para relajarse es respirar muy profundamente” (p. 67).

El entrenamiento en respiración es uno de los procedimientos en los que se basan las técnicas de autocontrol emocional. En la actualidad, con el acelerado ritmo de vida, la respiración se ve alterada por las circunstancias ambientales, respiramos de forma nociva para la salud, por tratarse de una respiración incompleta e insuficiente para proporcionar satisfactoriamente el aporte de oxígeno necesario.

Los ejercicios que se plantean, a este respecto, suelen dirigirse a reinstaurar un patrón respiratorio que no solamente facilite el intercambio de gases, sino que comprometa a la musculatura implicada en este proceso, ya que la inactividad de la que adolecen ciertos grupos musculares cuando la respiración es superficial puede conducir a problemas musculares e incluso foniatrices (Chóliz, 1996).

Teniendo en cuenta la musculatura implicada y las zonas donde se concentra el aire inspirado se suele distinguir entre tres tipos de respiración: costal, diafragmática y abdominal.

A continuación, en la Tabla 10, se muestran los músculos implicados en la respiración, detallando los que corresponden al acto de inhalar y los encargados del proceso de exhalación.

Tabla 10.

Musculatura implicada en el acto respiratorio

<i>Músculos implicados en la inspiración</i>	<i>Músculos implicados en la espiración</i>
1. Intercostales internos y externos	1. Diafragma
2. Escalenos	2. Intercostales
3. Esternocleidomastoideo	3. Rectos y transversos del abdomen
4. Pectorales mayor y menor	4. Serratos
5. Diafragma	5. Trapecios y oblicuos
6. Oblicuos y transversos del abdomen	

7. Rectos anteriores del abdomen	
8. Piramidal de la pelvis	
9. Psoas ilíacos	
10. Serratos	
11. Espinos	
12. Trapecios y romboides	

Fuente: Elaboración propia a partir de Chóliz, 1996

- Respiración intercostal: También llamada clavicular, supone un patrón de respiración superficial. Es el más utilizado y el menos saludable por la poca cantidad de aire que se maneja. La mayor parte del aire se concentra en la parte superior por lo que no se produce una ventilación completa, la mayoría de la musculatura respiratoria permanece inmóvil o con poca movilidad.
- Respiración diafragmática: Se movilizan las costillas inferiores y la parte superior del abdomen. El diafragma está activo. Es el tipo de respiración más adecuado y el que se entrena ante problemas foniatrícos ya que la musculatura empleada en la fonación no está en tensión.
- Respiración abdominal: En este tipo de respiración el abdomen es el que está más activo. Es la respiración natural cuando estamos tumbados. Es la respiración más relajante. Es un patrón respiratorio muy adecuado. Para la fonación es mejor la respiración diafragmática.

La respiración es un acto involuntario del cuerpo, pero a través de su educación, se puede tomar conciencia del acto respiratorio y convertirla en un acto voluntario, y de este modo, obtener una gran variedad de beneficios. En el ámbito educativo, por ejemplo, las niñas y niños interiorizando el proceso respiratorio, aprenderán a relajarse fácilmente, a autocontrolarse mejor, poseerán un mejor conocimiento de su propio cuerpo, de sus pensamientos y, también, de sus emociones.

2.4.2 Los métodos modernos de relajación en Occidente

Los métodos científicos de relajación de Jacobson y Schultz emergentes de las tradiciones orientales, así como la hipnosis y la sugestión además de la respiración

conforman los métodos clásicos de relajación de los que emanan otros métodos más operativos y mejorados; En definitiva, así se fueron desarrollando diferentes modelos de relajación a nivel teórico-práctico.

Modelo de Bernstein y Borkovec (1973)

Denominado Adiestramiento de la Relajación Progresiva (ARP). Estos autores sistematizan el modelo de Jacobson y lo hacen más operativo reduciendo progresivamente los grupos musculares hasta la relajación mediante el recuerdo de las sensaciones de relajación de forma mental sin tensar-destensar grupos musculares.

Los primeros ejercicios del entrenamiento se basan en la relajación por tensión-relajación de 16 músculos. Seguidamente se pasa a la reducción a 7 grupos musculares. Posteriormente hay una reducción a 4 grupos musculares y por último la eliminación de la tensión mediante la relajación por recuerdo. En la fase final hay un resumen mental con conteo del 1 al 10. “Uno... dos, (se relajan los brazos), tres... cuatro (se relajan la cabeza y el cuello), cinco... seis, (se relaja el tronco)... siete... ocho (se relajan las piernas)...nueve...diez (se relaja todo el cuerpo)”.

Los autores también proponen una serie de estrategias alternativas para aquellas personas que no pueden realizar el tipo de ejercicios propuestos o tiene dificultades para obtener tensión a través de los procedimientos representados. Según estos autores, el entrenamiento contiene las tres fases comentadas: en la primera se le enseña al cliente la relajación sobre 16 grupos de músculos, continuando con el aprendizaje de la relajación sobre 7 grupos de músculos y finalmente la práctica se reduce sobre 4 grupos de músculos.

Método de Benson. Reducción del nivel de activación.

Benson (1975), denominó *Respuesta de Relajación* a un conjunto de reacciones fisiológicas automáticas que son completamente opuestas a las originadas en la respuesta de estrés (disminución de la tasa cardíaca y respiratoria, reducción de la presión arterial, disminución de la tensión muscular, etc.). A su vez, esta disminución de la activación fisiológica conduce a un estado de menor activación cognitiva (disminución de los pensamientos ansiógenos) y emocional (ausencia de síntomas de estrés) (Amutio, 2002).

Su método se basa en instrucciones acerca de la respiración activa. El sujeto se concentra en una palabra que ayuda a respirar más lenta y pausadamente, favoreciendo de esta forma la relajación. Ej: relax, relax...; tranquilo, tranquilo...

Las instrucciones abreviadas serían: Siéntate en una posición cómoda, cierra los ojos y relaja los músculos, concéntrate en tu respiración. Elige una palabra, una oración, o una frase para repetir a modo de mantra.

Benson, en su método, combina el factor fe con la relajación. La relajación adaptada al propio sistema de creencias personales. Como se ha descrito en el apartado sobre hipnosis y sugestión, el mantra propuesto por Benson haría las veces de sugestión hipnótica.

Desde otra perspectiva más moderna cabe citar el modelo de Entrenamiento de la Relajación del Comportamiento (ERC) de Schilling y Poppen (1983) que se basa en la idea de que la persona puede ser inducida a sentir emociones positivas a través de la correspondiente gesticulación del rostro y la postura (retroalimentación facial y postural). Por lo que, si se comienza esbozando una sonrisa en la cara, el estado de humor puede tornarse más positivo.

El método de Berges (1983)

Se basa en el Entrenamiento autógeno de Schultz. Utiliza la sugestión y se asemeja al de Jacobson en la progresión. Se resume en tres fases:

- Fase inicial: se produce la “entrada en calma”, comenzando la concentración mental y la representación mental de las imágenes sugeridas como, por ejemplo, paisajes.
- Fase intermedia: en la que se disminuye la tensión neuromuscular. El sujeto que dirige la relajación debe ser capaz de adaptar sus consignas en función de la respuesta que le esté dando el cuerpo del sujeto implicado.
- Fase final: en la que, para recuperar el estado habitual, se produce un “reencuentro” con los movimientos y la tonificación, de forma lenta y gradual; empezando a mover, como ejemplo para los miembros superiores, primero los dedos de la mano, después toda la mano, el antebrazo y, finalmente, todo el brazo.

Método de Mitchell (1987)

Mitchell basó su trabajo en el principio fisiológico de la inhibición recíproca. Consiste en que cuando un grupo muscular actúa sobre un segmento o articulación corporal, el grupo muscular opuesto se relaja. Establece la relación entre músculos agonistas y antagonistas y se basa no en lo tensos que están los músculos sino en lo mucho que trabaja la articulación.

Este método se basa en estudiar las sensaciones del estrés en el cuerpo, así como las posiciones corporales resultantes de la tensión para recolocar esas posiciones justo en su opuesto fisiológico. Se observa la postura natural de la persona en tensión y se practica la postura fisiológicamente opuesta.

Hay un momento del tratamiento que Mitchell denomina el “cambio clave” es la postura viciada que cada persona adopta cuando está tensa. Es muy importante localizar esta postura para poder ejercitar su musculatura antagónica. También tiene en cuenta la parte mental y de autosugestión, en su parte final cuando el sujeto está relajado se le pide que imagine una situación agradable.

Técnica Alexandre

Es una técnica de control postural basada en utilizar el cuerpo de forma más suelta y menos rígida. Uno de los pocos métodos en movimiento. Lo sujetos aprenden a observar su cuerpo y las zonas donde se produce la tensión para movilizar esas zonas y dejar de tensionarlas. Con ello se consigue reducir las tensiones corporales y mejora la fluidez, movimiento y equilibrio del cuerpo. Se basa en los principios de: control primario (cuello): uso y mal uso (referido a las malas posturas adquiridas con el tiempo); Percepciones sensoriales erróneas: información falsa que el cuerpo da de nuestra postura; Inhibición: dejar de responder automáticamente a los estímulos; “Logro del objetivo” y “medios empleados”. El camino es lo que cuenta no el fin, así pues, hay una integración mente cuerpo y como dice Barlow, (1975) somos nuestra postura.

Para reducir el estrés de forma significativa, también se cuenta con la ayuda de una técnica muy extendida: la imaginación. La utilización del pensamiento para el tratamiento de los síntomas físicos. Fue popularizada a finales de este siglo por Emil Coué, un farmacéutico francés. Coué creía que el poder de la imaginación era incluso superior al de la voluntad. Para conseguir un estado de relajación, podemos fácilmente

imaginar que tal estado se extiende por todo el cuerpo, o que nos encontramos en un lugar apartado, seguro y bello (Davis, Mc Kay y Eshelman, 2001). Las técnicas de visualización provienen de los cultos religiosos y rituales mágicos, así como en ciertas formas de meditación oriental (Amutio, 1999).

Muchos modelos de relajación utilizan la imaginación para que el sujeto llegue a estados profundos de calma. Se visualizan todo tipo de imágenes placenteras y sensaciones mentales y corporales son recreadas para conseguir un estado profundo de relajación.

De Pardo es el creador de la relajación creativa. Para este autor, los procesos de relajación son creativos tanto por la modalidad y estrategias que utiliza para promover y generar en las personas respuestas de descubrimiento y transformación, como también por el estímulo que supone esta actividad para el desarrollo del pensamiento y actitud creativa por parte de las personas. En el entrenamiento en las prácticas de visualización creativa, se intentan armonizar los dos hemisferios cerebrales con el fin de armonizar las reacciones lógico racionales con las emociones y también las respuestas físicas frente a los desequilibrios de conducta. Así se establece el binomio relajación-imaginación (Charaf, 1999).

Como se observa, son múltiples los modelos de relajación creados a partir de los primeros modelos fundamentales de Jacobson y Schultz. Hoy día son reconocidos por la comunidad científica tres grandes modelos de relajación (Amutio, 1998; González, 2011):

- El modelo de reducción del nivel de activación de Benson (1975).
- El modelo de especificidad somato-cognitiva de Davidson y Schwartz (1976).
- El modelo cognitivo-conductual de Smith (2001).

El modelo de Benson y su concepto de respuesta de relajación han sido descritos con anterioridad. Se exponen a continuación, los otros dos modelos:

Modelo de Davidson y Schwartz (1976)

Se basan en su teoría de la especificidad psico-fisiológica, distinguen entre ansiedad cognitiva y ansiedad somática, argumentando que la ansiedad responde a múltiples factores, cognitivos, conductuales y ambientales, etc. Por tanto, los métodos

más somáticos como la relajación progresiva de Jacobson serían más indicados para los sujetos con ansiedad somática y los métodos cognitivos como la meditación serían más adecuados para sujetos con ansiedad cognitiva.

Para estos autores, la relajación reduce la activación de los sistemas fisiológicos pero dependiendo de la técnica utilizada hay otros efectos visibles. Esta idea produjo controversia en la comunidad científica ya que algunos autores apoyaban esta idea (Fernández Abascal y Miguel Tobar, 1979; Lehrer, 1994) y otros la desmentían indicando que no hay diferencia de efectos según la técnica (Woolfolk, 1982; Steptoe y Kearsley, 1990; Lehrer y Woolfolk, 1993) (citado en González, 2011).

Se han publicado cientos de artículos de investigación en los que se ha intentado determinar la superioridad de unas técnicas sobre otras en cuanto a la reducción de la ansiedad. Así, por ejemplo, existe una gran cantidad de estudios encaminados a demostrar si las técnicas de meditación son superiores a la relajación muscular progresiva, al biofeedback, etc; sin embargo, a pesar de tantas investigaciones, los resultados han sido hasta ahora desalentadores y francamente contradictorios. No se ha podido determinar si entre la diversidad de técnicas de relajación existentes hay alguna que reduzca la ansiedad en mayor medida que otra (Amutio, 1998).

En lo que sí que parece haber consenso es en que es altamente conveniente que se les permita a los sujetos elegir sus propias técnicas de relajación para asegurar la óptima interacción entre las singularidades individuales y las técnicas utilizadas. Esto mejora la adherencia a los tratamientos de relajación ya que el sujeto se siente más identificado con unas u otras técnicas.

Modelo cognitivo-conductual de Smith (2001)

También denominado “Teoría ABC de la relajación” (atencional, conductual y cognitiva), es la primera teoría psicológica de la relajación. Smith tras sus indagaciones sobre los efectos de la relajación concluye que comprender la relajación no se basa solo en conocer sus aspectos fisiológicos sino que el estudio de la relajación debe incluir la indagación en las emociones y los estados psicológicos asociados a ésta.

La clave para que se produzca la relajación es mantener la atención mientras se disminuye la conducta externa y la actividad, cesar en todo esfuerzo y toda actividad. Para Smith la relajación conlleva una serie de habilidades cognitivas que el sujeto ha de

aprender a dominar, el enfoque y la pasividad. El enfoque es la habilidad de identificar un estímulo restringido, concentrarse en él y reorientar la atención hacia ese estímulo después de cada distracción. La pasividad es la habilidad de reducir el esfuerzo analítico, deliberado y planificado (Amutio, 2001).

Las dos premisas fundamentales de la teoría que sostiene este modelo son:

- 1- El acto de atención simple, pasiva y continua provoca tres tipos de estado diferentes: repliegue del mundo, recuperación del desgaste por estrés, apertura hacia el mundo. Estos efectos se manifiestan en un conjunto de estados psicológicos de relajación (estados R).
- 2- Los efectos de la relajación pueden ser bloqueados por las actitudes negativas hacia la relajación (actitudes R) y potenciados a través de las creencias individuales asociadas a la relajación (creencias R).

Smith, Amutio y colaboradores identificaron 9 estados R fundamentales tras un intenso estudio con más de 400 propuestos y 2000 sujetos experimentales. Estos estados R son los beneficios observables de las técnicas de relajación. La técnica también se dirige a las creencias del sujeto, a pensamientos que pueden ser incompatibles con la relajación (actitudes R) o conducir a una relajación más profunda y generalizada (creencias R).

Tal como Smith (1992) apunta, el modelo de relajación como reducción del nivel de activación, ya sea fisiológica o cognitiva, se ha convertido en la definición universalmente aceptada, y es el punto de vista que han asumido la inmensa mayoría de los libros de texto en psicología clínica, terapia conductual, medicina conductual, trabajo social etc., constituyendo la idea central de todas las explicaciones acerca de su efectividad presentadas en los manuales clásicos que existen sobre el tema (Amutio, 2006).

Además, la reducción de la activación es la variable dependiente principal de la inmensa mayoría de los estudios de relajación. Los estudios realizados se han centrado en las manifestaciones fisiológicas de la relajación, basados en el modelo médico de la relajación y se han obviado otro tipo de efectos psicológicos y espirituales (Amutio, 2000). En la actualidad, se tienen en cuenta cada vez más todos los efectos globales de la relajación físicos, mentales, emociones y espirituales.

Desde el modelo actual, cualquier técnica sirve para relajar a todo el mundo, por lo que resulta innecesario el enseñar más de una técnica. Desafortunadamente, esta concepción reduccionista de la relajación es aceptada por la mayoría de los profesionales de la salud. Sin embargo, las investigaciones muestran que es una noción equivocada. Así, las técnicas de relajación tienen efectos diferentes, funcionan de forma distinta para cada individuo, y son adecuadas para afrontar diferentes problemas (Smith, Amutio, y cols., 1996; Amutio, 1997; Ritchie y cols., 2001). Puede verse una comparativa de técnica, estado R predominante e indicación para cada caso en el (Anexo 7).

Por último, las investigaciones realizadas no han podido demostrar que las diferentes técnicas tengan un efecto global similar en cuanto a la reducción de los parámetros fisiológicos mediados por el sistema nervioso parasimpático (Labrador, 1992; Biondi y Portuesi, 1994; Smith, 1999).

2.4.3 Otros métodos de relajación. La meditación y el yoga

Meditación

En el presente trabajo se considera la meditación como un método más de relajación coincidiendo con ello con Amutio (2006) y López- González (2011) entre otros. La relajación conduce a estados meditativos y la meditación a la relajación. Hoy en día, las técnicas de relajación se entremezclan con las técnicas de relajación dada su proliferación y variedad y no sabríamos diferenciar muy bien, por ejemplo, si una visualización es una relajación o una meditación. No obstante, entendiendo la meditación únicamente como desligarse del cuerpo, desligarse de la mente y posicionarse desde el observador sintiendo tu ser en conexión con el todo como técnica de meditación primera, no habría tanta confusión entre ambos tipos técnicas.

La meditación es un estado de observación acrítica de los contenidos cognoscitivos. Es un medio de descondicionamiento, por lo que los orientales le conocen como el camino hacia la liberación o a la iluminación (Osho, 1996).

La evolución histórica de la meditación vendría dada por una serie de hitos basados en hallazgos antiguos, aunque su existencia es de siempre. En la tabla 11 se repasan los principales hitos históricos.

Tabla 11.

Evolución histórica de la meditación.

<i>Evolución histórica de la meditación</i>
Tantras: 5.000 A.C.
Kabbalah: S XII A.C.
Yoga: S. VI A.C.
Meditación Budista: 500 A.C.
Therevada: 250 A.C.
Mayana: S II A.C.
Zen: S. VII
Meditación Cristiana: S. II
Meditación trascendental: 1.960
Sofrología: 1.960
Respuesta de Relajación: 1.970
Atención Plena: 1.990 (antecedentes en 1.500 A.C.)

Fuente: Elaboración propia a partir de Chóliz, 1996

Meditación es un término que no siempre se usa en el mismo sentido, puesto que diversas escuelas filosóficas, teológicas, espirituales y psicológicas han utilizado el término para referirse a procesos distintos.

El mundo occidental accedió a la meditación gracias a la migración de maestros del budismo zen y del budismo tibetano en la década de 1950. También, por la llegada de maestros yoguis como ya se ha mencionado. Los estudios sobre meditación y los estados alterados se iniciaron a partir de la observación realizada a yoguis y meditadores.

Poco después, se desarrollaron otras formas, como la meditación clínica estandarizada de Carrington (1977), la respuesta de relajación de Benson (1975), el reflejo de quietud de Stroebel (1982), el foco abierto de Fermi y Fritz (1980) y el método Silva de control mental (Silva, 1977).

El estado de balance, equilibrio y homeostasis lograda por los meditadores o por quienes recibían entrenamiento en biorretroalimentación, relajación y entrenamiento autógeno era lo que muchos psicólogos y médicos estaban buscando: Algo que

combatiera el estrés, la tensión y generara estabilidad en los sistemas gastrointestinal, vascular, cardíaco, muscular, respiratorio y nervioso. Así, la meditación empezó a prescribirse para el tratamiento de una gran variedad de enfermedades, y se abrió un extenso campo en el área de la medicina conductual, que actualmente trasciende las fronteras de la psicología conductual cognoscitiva (Aguilar y Musso, 2008).

En la actualidad, se recurre a la meditación para tratar multitud de trastornos físicos y emocionales desde campos como la medicina, la psicología, el deporte y también en la educación, como se ha señalado anteriormente.

Atención plena: Mindfulness

Una definición generalizada de *mindfulness* es “conciencia del momento presente con aceptación” (Bishop, 2004). Implica la observación de los pensamientos y reacciones emocionales que ocurren en cada momento sin identificarse con ellos.

El origen del *mindfulness*, o la conciencia o atención plena, se remonta a técnicas de meditación oriental, como el budismo Zen o la práctica de Vipassana. Puede ser concebido como un rasgo psicológico o como una técnica. En cuanto a la primera concepción, algunos autores (Simón, 2006) hacen referencia al *mindfulness* como una capacidad humana básica y universal consistente en la facultad de ser conscientes de la experiencia tanto física como mental que tiene lugar en cada momento mediante la práctica de la autoconciencia. Kabat-Zinn (1982) impulsó el uso de la meditación *mindfulness* como procedimiento para el tratamiento de trastornos psicosomáticos, mediante el desarrollo del programa denominado *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), orientado al tratamiento del estrés en el ámbito de la medicina conductual. Se trata de un programa educativo, basado en una metodología práctica y experiencial.

Actualmente, hay abundantes datos que apoyan el uso del *mindfulness* no solo en la reducción del estrés y del *burnout* en diferentes colectivos profesionales y estudiantiles, sino en la consecución de mayores niveles de relajación y bienestar (Amutio, Franco, Gázquez y Mañas, 2015).

Yoga

García (2003) define yoga como la unión entre el cuerpo y la mente. En el yoga se combinan un conjunto de ejercicios que actúan produciendo una mejora a nivel físico y mental, cuyo objetivo es alcanzar un estado de felicidad y paz con uno mismo (Purperhart, 2004).

Calle (1947) afirma que el método de relajación más antiguo del mundo es el del yoga. Cuenta con, al menos, una antigüedad de seis mil o siete mil años. El yoga además de ser una psicología de la realización, una mística y un método liberatorio, es también el precursor de la ciencia psicosomática, una medicina natural y un conjunto de técnicas psicofísicas para el mejoramiento humano.

En el punto sobre los antecedentes de la relajación también se han reseñado diversos hitos que señalan su antigüedad. Así mismo, se indica cómo a partir de los años 20 del pasado siglo, empezaron a viajar por todo el mundo, maestros de la India a enseñar yoga. Más masivamente y de diferentes escuelas, entre las décadas de 1950 y 1960.

Desde entonces, el yoga en occidente ha proliferado como una técnica psicofísica con beneficios a nivel emocional y espiritual. Su acogida en Occidente es debida a la constatación de sus beneficios a todos los niveles. En los Estados Unidos de América se reportó en 2002 que cerca de 10 millones de adultos eran practicantes de yoga. Valor que se incrementó a 13 millones en 2007 y a 21 millones en 2012.

El yoga también ha despertado curiosidad en la comunidad científica y se viene realizando investigación al respecto. En 2017, Cramer y colaboradores publicaron una revisión sistemática y meta-análisis cuyo objetivo fue evaluar los efectos del yoga sobre la percepción de calidad de vida relacionada con la salud física y la salud mental. Los resultados confirmaron mejorías en los grupos practicantes de yoga en fatiga, ansiedad, problemas del sueño y depresión.

Su desarrollo ha llegado al ámbito de la salud, la psicología y también al ámbito escolar. De acuerdo con Serra (2007), el yoga es una oportunidad para desarrollar en los niños y niñas un conjunto de valores a través del juego y la diversión, mediante los cuales tomen conciencia de sus capacidades y adquieran conductas apropiadas para desenvolverse en la vida de manera pacífica.

2.5 Un modelo teórico - práctico de la relajación

Tras el estudio profundo sobre la relajación y meditación que ha supuesto el desarrollo de esta tesis sumado a la experiencia profesional y personal de la investigadora principal en el campo que nos ocupa, aparece este modelo propio de relajación.

El modelo surge de observar los beneficios que aporta la relajación constatados científicamente a distintos niveles de la persona físico, mental, emocional y espiritual.²⁹ Se trata de un modelo muy sencillo, con sencillo funcionamiento. Es un modelo holístico dado que el ser humano es holístico, global. Esta globalidad abarca todos los aspectos de la persona, su cuerpo físico, su mente, sus emociones y su espíritu.

2.5.1 Elementos de la relajación y su interacción

Los elementos fundamentales de la relajación más constatados científicamente son el cuerpo y la mente y su interacción.

Las técnicas de relajación comienzan en el ámbito científico centradas en el cuerpo y desde la fisiología con Jacobson en 1932, aunque parece que olvida la mente perturbadora, el autor llega ya establecer una relación directa entre tensión muscular y ansiedad. Accede a un nivel de relajación básicamente físico, aunque con la relajación física inevitablemente se relaja la mente. En el mundo oriental, la cultura yóguica cuenta desde siempre con la unión cuerpo mente y su interrelación. El método de Schultz (1936) como se ha señalado bebe de las fuentes del estudio de los sueños y la hipnosis. Más centrado en la sugestión mental no olvida el cuerpo físico y su necesaria interrelación con la mente. Actualmente, hay una unión indiscutible cuerpo y mente en todas las prácticas de relajación y meditación.

Es en la década de 1990 cuando se empieza a incluir las emociones como elemento importante en el desarrollo de la persona. Gardner (1990), Salovey y Mayer (1990) o Goleman (1995) entre otros, apuntan que las emociones también forman parte inherente del ser humano. A partir de ese momento, se puede observar cómo las definiciones sobre relajación incluyen el componente emocional y entre los efectos y

²⁹ Reflejados en el punto 2.3 de este trabajo titulado “Los beneficios de la relajación”.

beneficios de la relajación se incluyen el bienestar emocional. En el desarrollo científico de las técnicas de relajación y meditación se empieza a incluir la parte emocional. Por ello, el modelo de relajación que se presenta como propuesta, a continuación, es holístico, contemplando a la persona, al ser, como un todo, en su parte física, mental y, también, emocional.

Por otro lado, actualmente las técnicas que se utilizan para llegar a la meditación o a conseguir un estado semi-meditativo, son las mismas que se utilizan para llegar a una relajación profunda y para calmar cuerpo y mente (visualizaciones, conciencia del cuerpo, poner la mente en algún objeto, etc.). Existe una unión de la meditación y las técnicas de relajación por lo que los límites entre ambas se hacen difusos. Para acallar la mente primero hay que acallar el cuerpo. Por tanto, no se diferencia entre las diferentes técnicas.

Modelo de relajación holística: cuerpo-mente-emoción

Tal y como puede verse en la figura 5, la persona integral es holística, viéndola como un conjunto de esferas aparentemente diferentes pero indivisibles del resto por su necesaria interrelación. No se podría modificar una esfera sin afectar a la armonía del resto de esferas, como no se puede retirar un elemento del sistema.

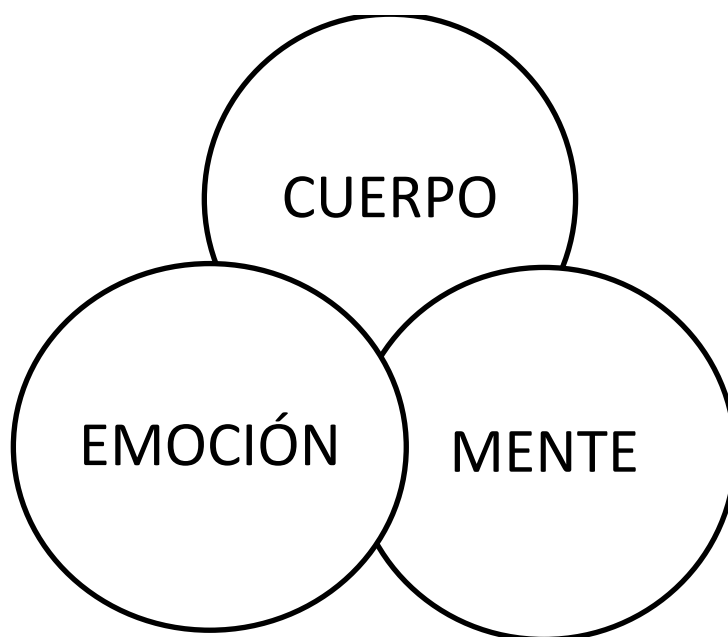


Figura 5. Los elementos de la relajación y su interacción.

Fuente: Elaboración propia

La relajación acerca a la persona al espíritu (al ser) que es quietud y es silencio. Mediante las técnicas de relajación la persona se relaja físicamente y, por consiguiente, se relaja su mente; se relaja mentalmente y, por consiguiente, su cuerpo físico. Las emociones son producto de la mente, con la relajación mental éstas descienden en actividad y en intensidad.

A nivel mental, con la relajación, se llega al silencio y la quietud que es salud mental y la persona se acerca a su verdadera esencia, a su verdadera naturaleza mental.

A nivel físico, la relajación lleva a la persona también a esa quietud y silencio interno y externo que se entiende como relajación física. Entendiendo este estado como la verdadera naturaleza de la persona. Estado sin alterar que puede permitir una cierta tensión física, que permite la movilidad, por ejemplo, pero se está en una tensión positiva y normal en la naturaleza de la persona (eutonía).

A nivel emocional, dada la directa vinculación de la mente y las emociones, cuando la mente está en su centro, las emociones pueden estar también en su centro natural y no alteradas. Siendo la emoción natural el bienestar profundo incausado; es decir, la felicidad natural del ser. Por lo tanto, la relajación lleva a la persona a un estado de bienestar físico, emocional y mental. Bienestar que es el estado natural de la persona.

2.6 La necesidad de la relajación en las niñas y los niños

Una vez constatada la importancia de la práctica de la relajación en las personas adultas y los beneficios que aporta a todos los niveles: físico, mental, emocional y espiritual; se puede deducir la importancia que puede tener para los niños y niñas la relajación.

Desde las primeras teorizaciones sobre la relajación ya se tienen en cuenta las aplicaciones en niñas y niños. En un interesante estudio, Durhand de Bousinger junto con Bauer y Wetta informan acerca de los excelentes resultados obtenidos en estudiantes por lo que se refiere a la ansiedad de examen tras el entrenamiento autógeno de grupo (Correl. Psyc., 1965, p. 150).

Los primeros estudios sobre la ansiedad de examen ya dieron resultado positivo en escolares de la época. Posteriormente, se han realizado muchos más estudios sobre esta temática quizás porque las niñas y los niños de hoy en día necesitan quizá mucho más las técnicas de relajación. Vivimos en un mundo acelerado que nos expone a situaciones que son altamente causantes de estrés. El estrés infantil llega a cotas inimaginables (Bados, 2005), por lo que pensar en técnicas de relajación para ellas y ellos es importante y necesaria.

En comparación con lo que enfrentan las personas adultas, podría parecer que los niños no tienen motivos para preocuparse pero las niñas y los niños tienen sus propias preocupaciones y, algunas veces, sienten también estrés. Al igual que los adultos. Y puede ser igual de abrumador que para las personas adultas, especialmente si no tienen estrategias efectivas de afrontamiento.

Entre los principales factores de estrés en niños aparecen la escuela-colegio, las calificaciones y los deberes escolares (*Nemours Foundation, Southern Illinois University, y NAHEC (Asociación Nacional de Centros de Educación para la Salud en EEUU), 2008*). Se ha encontrado que la falta de concentración para realizar la tarea es el factor que mayor relación guarda con el estrés en niños españoles (Trianes, et al., 2009) (Citado de Ruiz, Lorenzo y García, 2013).

Una encuesta sobre la salud de las niñas y niños norteamericanos titulada *A KidsHealth® KidsPoll* y llevada a cabo en 2008, exploró qué es lo que más enfatizan los niños, cómo afrontan estos sentimientos y qué quieren que sus padres hagan al respecto. KidsHealth.org, es el sitio web más visitado dedicado a la salud de los niños en Estados Unidos de América, ofrece consejos para orientar a los padres.

En la encuesta las respuestas de las niñas y niños indicaban que estaban más estresados por: calificaciones, escuela y tarea con un 36%; familia con 32%; y amistades, compañeros, chismes y burlas con 21%. (*Nemours Foundation, Southern Illinois University, y NAHEC, 2008*).

Forero, López y Pardo (citado en Martínez y Díaz, 2007) hacen alusión a una cuestión importante que ya lanzó una investigación realizada por Witkin (1999) sobre el estrés infantil que señala la escuela como una institución estresante de importancia, debido a aspectos tales como la competitividad por el rendimiento académico, las rivalidades entre compañeras y compañeros, la participación en el aula, la realización de

pruebas, el temor al fracaso y a decepcionar a madres y padres, y lograr la aceptación entre un grupo de iguales.

Los estudios epidemiológicos indican que la ansiedad escolar es relativamente frecuente y puede afectar hasta al 18% de niñas y niños y adolescentes entre 3 y 14 años (Bados, 2005; Granell de Aldaz, Vivas, Gelfand y Feldman, 1984).

Es cierto que existen diferentes conceptualizaciones sobre estrés escolar. Se toma la definición de Martínez y Díaz (2007, p. 14) que lo definen como:

El malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o intrarelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada.

La escuela es un micro mundo relacional en el que se desarrollan las niñas y niños. Un contexto altamente competitivo en el que los menores están sometidos a evaluación constante. Mantener el “rendimiento escolar” obliga a un nivel de estrés continuo.

El producto del estrés escolar es el resultado de la interacción entre estudiante el alumno y el entorno, la evaluación de los estímulos y la estimación de si se es capaz de afrontar y responder a ese estímulo de forma adaptativa, tal y como muestra la figura 6.



Figura 6. Estrés escolar, interacción entre alumno, entorno y evaluación de estímulos.

Fuente: Maturana y Vargas, 2015, p. 36.

Las consecuencias del estrés escolar no derivan solo en un bajo rendimiento escolar, como se muestra en la figura 6. Se están observando consecuencias como: violencia escolar, consumo de alcohol y drogas, diversas psicopatologías: estados depresivos/estados ansiosos.

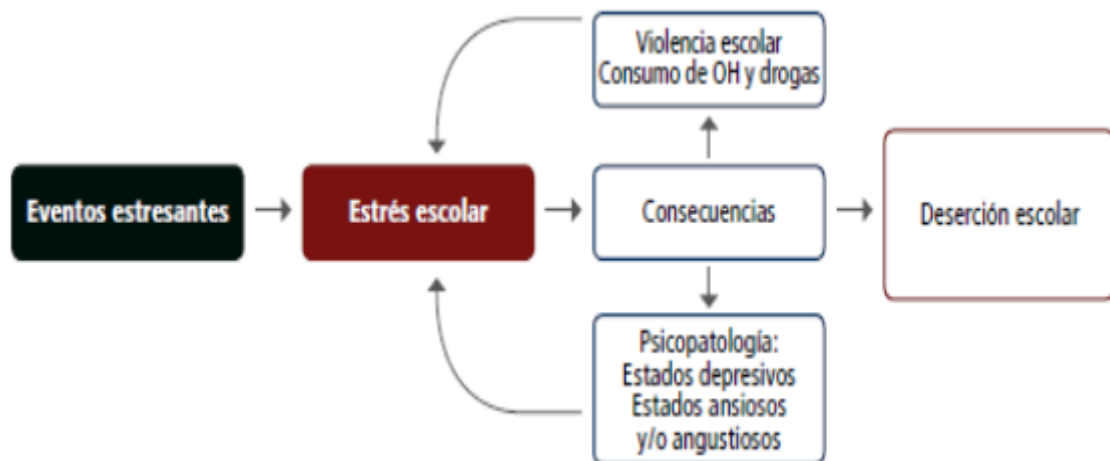


Figura 7. Consecuencias del estrés escolar

Fuente: Maturana y Vargas, 2015, p. 36

Muchos autores coinciden en que los niños y adolescentes con ansiedad escolar tienden a presentar bajo rendimiento académico, problemas de ansiedad aguda, aprensión, tensión o intranquilidad, así como depresión, desesperanza, tristeza,

ambivalencia e hiperactividad y una autoimagen distorsionada (Berry, Inejikian y Tidwell, 1993; King y Bernstein, 2001).

En cuanto a los procesos de aprendizaje, retomando a los diferentes autores, se observa que lo que se produce es un efecto contrario al aprendizaje, el estrés y la ansiedad bloquean la mente del estudiante haciéndolo más difícil al disminuir la atención y concentración.

Según Morris (1997), la presión que siente el estudiantado por obtener un buen rendimiento escolar puede provocarle una exacerbación de la ansiedad. Una investigación realizada por Dumont, LeClerc y Deslandes (2003), consistente en medir el grado de estrés antes de un examen en adolescentes de grado décimo en Canadá demostró que un 58% de estudiantes de la muestra de 374 alumnos y alumnas evidenciaban síntomas de ansiedad antes de presentarse a una prueba.

Newcomer (1993), insiste en que los altos niveles de estrés y ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento educativo. En la misma línea, Martínez y Díaz (2007) señalan que el estrés escolar se dimensiona en el desequilibrio psíquico, afectivo, cognitivo y social del estudiante.

Por otro lado, estos y otros autores señalan a la relajación como antídoto ante el estrés además de otros múltiples beneficios en el aprendizaje y en los niños y niñas.

Hay que destacar los efectos beneficiosos de la experiencia de los estados de relajación (Estados-R) asociados a los componentes de relajación (Relajación Básica, Energía, Conciencia) y su efecto positivo en el aprendizaje (Amutio, 2002a, 2002b; Smith, 2005).

Wigfield y Eccles (citados por Santrock, 2002) mencionan que se han creado diversos programas de intervención para reducir el alto nivel de estrés y ansiedad en estudiantes. Algunos han incorporado técnicas de relajación y otras estrategias que pretenden modificar los pensamientos negativos y autodestructivos y reemplazarlos por pensamientos positivos y enfocados en la tarea. Estos programas han mostrado ser efectivos tanto para reducir el estrés y la ansiedad como para mejorar el rendimiento académico de la población estudiantil. (Citado de Naranjo Pereira, 2009).

La incorporación de las técnicas de relajación está dando muy buenos resultados en el ámbito educativo para afrontar el estrés escolar, mejorar la atención, concentración, la memoria, etc. En definitiva, el aprendizaje.

En este sentido, la relajación, como bien exponen De Prado y Charaf (2000), se ha convertido en una necesidad generalizada para todo el estudiantado en una civilización y cultura universal de estrés provocado por crisis y cambios fuertes y drásticos, por las dificultades y conflictos personales, sociales, por prisas y peligros en todos los órdenes de la vida que cada vez se torna más compleja. Y más concretamente, “en la enseñanza, con la masificación y el fracaso escolar, la inadaptación a los intereses de los alumnos, el malestar y el estrés de los docentes, el aburrimiento, etc”. (p.5).

Así pues, la relajación es uno de los mejores antídotos contra el estrés. Para los estudiantes que tengan dificultades de concentración durante el día o problemas para dormir por la noche, será de gran ayuda aprender técnicas de relajación. Aquellos que padezcan ataques de pánico u otras formas de ansiedad pueden aprender a dominarse mediante la relajación y el control de la respiración (Cox y Heames, 2000).

También son importantes los beneficios emocionales que aportan las técnicas de relajación en los niños y niñas. Lantieri (2002) indica que “los niños y niñas que son capaces de tranquilizarse y de reflexionar sobre sí mismos tienen más capacidad para reconocer, identificar y gestionar sus emociones. Pueden concentrarse mejor y pensar con mayor claridad. No será fácil que su angustia se traduzca en un comportamiento antisocial. Estos niños son capaces de llevar toda su atención, entusiasmo, interés y una respuesta emocional positiva a cualquier situación. Como resultado de esto, alcanzarán su máximo potencial” (p.167).

Escalera (2009) expone una gran variedad de justificaciones por las cuales es bueno que se relajen los niños y niñas y que quedan recogidas a continuación en la Tabla 12.

Tabla 12.

Importancia de la relajación en los niños y niñas.

<i>¿Por qué es bueno que se relajen los niños y niñas?</i>
Disminución de la ansiedad. Aumento de la capacidad de enfrentar situaciones estresantes. Estabilización de las funciones cardíaca y respiratoria. Aumento de la velocidad de reflejos. Aumento de la capacidad de concentración y de la memoria. Aumento de la eficiencia en la capacidad de aprendizaje. Incremento de la habilidad para relajarse cada vez que lo necesite estemos donde estemos. Sintonización armónica de la mente y el cuerpo. Aumento de la capacidad de reflexión. Aumento de la tendencia natural de conocerse a sí mismo. Aumento de la disposición del organismo a curarse a sí mismo. Incremento de la capacidad creativa. Aumento considerable de la capacidad de visualización interna dirigida. Aumento de la facilidad de pensar en positivo. Tendencia creciente al mejoramiento de la autoimagen positiva. Aumento de la confianza en sí mismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escalera Gamiz, 2008

Según Ahmed (2010) si desde edades tempranas se comienza a utilizar sencillas técnicas para relajarse terminarán por convertirse en un hábito. Enseñar a los niños y niñas a relajarse a través de diferentes técnicas y juegos es una forma agradable de inculcarles hábitos de vida sana y que aprendan a desarrollar su inteligencia emocional. Entre los beneficios de la utilización de manera continuada de las técnicas de relajación con niños y niñas se puede destacar:

1. Permite distender el organismo y disminuir el estrés muscular y mental.
2. Aumenta la confianza en uno mismo.
3. Mejora la memoria y la concentración.
4. Mejora la calidad del aprendizaje.
5. Tras la actividad física permite alcanzar un estado de bienestar y tranquilidad.
6. Canaliza las energías del niño/a.
7. Ajusta el nivel de activación.
8. Ayuda a vencer la timidez.
9. Contribuye a la intervención de tics.

10. Reduce la ansiedad.
11. Enriquece la sensibilidad.
12. Mejora la calidad del sueño.
13. Mejora la circulación sanguínea.
14. Disminuye los ataques de pánico y la angustia.
15. Ayuda a disminuir el tartamudeo.
16. Los niños que padecen asma pueden prevenir las crisis o disminuirlas.
17. Produce un bienestar global.

Especial atención está recibiendo en la literatura la relación de la práctica de las TRM con la mejora y fomento de la creatividad. De hecho, autores como Smith (1994), plantean que la dinámica de la relajación alienta a la experimentación y a la exploración tanto por parte del estudiante como por parte del profesor, ya que cuando en el aula predomina un ambiente libre de tensión y dominado por la relajación y la distensión, los intentos por crear y experimentar libremente se multiplican, mejorando de este modo, las capacidades creativas de todos aquellos que están inmersos en dicha situación de enseñanza-aprendizaje. Para Charaf (1999), los procesos de relajación son creativos tanto por la modalidad y estrategias que utilizan para promover y generar en las personas respuestas de descubrimiento y transformación, como también por el estímulo que supone esta actividad para el desarrollo del pensamiento y la actitud creativa por parte de las personas.

Por otro lado, hay autores que vinculan directamente la relajación y la creatividad. La técnica de la relajación creativa surge a partir de los estudios e investigaciones de De Prado (1991), quien afirma que el uso y la estimulación de la imaginación en los niños, contribuye a mejorar su aprendizaje y a estimular su potencial creador. Por lo tanto, para este autor con la relajación creativa lo que se pretende es, a partir de la inducción de un estado de relajación, aumentar la evocación de imágenes mentales, la inventiva y la fantasía con el objetivo de crear nuevas realidades y posibilidades a partir de una realidad ya conocida (Clemente Franco, 2008).

Para Charaf (1999), con la práctica de la relajación creativa se logra:

1. Integración mente-cuerpo, que desembocará en un estado de equilibrio y armonía que tendrá como resultado la concentración de la energía física y mental para la fluidez de ideas.

2. Flexibilidad mental, que a través del pensamiento divergente permitirá combinar, modificar y construir nuevas realidades.
3. Espontaneidad y autenticidad para generar respuestas novedosas y originales.
4. Capacidad para afrontar nuevos riesgos.

Clima de aula

Especial atención merece el clima que se forma en las aulas. Muchas veces el alumnado está alborotado y no atiende a las explicaciones, el nivel de ruido crispa al profesorado, hay un nivel de actividad excesivo que transmite una energía de estrés, las relaciones sociales y la convivencia pueden estar en tensión.

Desde los años 90 del pasado siglo hay un interés por conocer los factores que influyen el clima de aula. Barreda (2012), señala como los cuatro factores que condicionan el clima de aula: el espacio físico, metodología, estudiantes y docente. En la tabla 13 se pueden apreciar los elementos implicados en cada uno de estos factores.

Tabla 13.

Factores que condicionan el clima de aula.

<i>Factores que condicionan el clima de aula.</i>	
Espacio físico	Distribución de los pupitres. Factores físicos / condicionantes ambientales. Organización del material.
Metodología	Implicación del alumnado-participación. Utilización de dinámicas cooperativas. Directividad. Innovación y metodologías atractivas. Utilización de las nuevas tecnologías.
Profesor/a	Como líder (disciplina). Como gestor de aula: prevención de conductas disruptivas, motivación, respaldo del equipo educativo.
Alumnado	Diversidad: origen socio-cultural, conocimientos, capacidades, intereses, expectativas, actitud. Respaldo familiar. Formas de aprender, tiempos de atención. Influencia de las nuevas tecnologías.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sáez Guillen, 2017

De acuerdo con Martínez (1996), el clima, atmósfera o ambiente de aula es:

Una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. (p.118)

La influencia de los hábitos personales y familiares del alumnado en el clima del aula y el rendimiento académico ha sido objeto de investigación desde hace tiempo (Castela, 2008; López-González, 2010; Lozano, 2003; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Ruiz De Miguel, 2001; Stea y Torstveit, 2014). Por otra parte, en la última década se ha puesto en evidencia que la práctica de la relajación y la atención plena (*mindfulness*) contribuye a desarrollar hábitos más saludables (Arias, Franco, y Mañas, 2010; Franco, 2008) y a generar un mejor clima de aula (López-González, Amutio, y Bisquerra, 2014; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010), lo que deriva, a su vez, en una mejora del rendimiento académico (Franco, Mañas, Cangas, y Gallego, 2010; López-González y Oriol, 2014; Wisner, 2013).

En consecuencia, ya se están implementando diversos programas de relajación y *mindfulness* en algunos centros escolares, como, por ejemplo, el programa *Mindfulness Based Wellness Education* (MBWE) de la Universidad de Toronto, el *Mindfulness in Schools Project* (MiSP) en Inglaterra, el *Inner Kids Program*, el *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) y el *Stress Management and Relaxation Techniques* (SMART) en EEUU, etc. En España, cabe destacar el Programa TREVA (López-González, 2013), Aulas Felices y Escuelas Despiertas (Citado de López-González, 2014).

2.7 La relajación en el aula

Un aula es un lugar destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje, por ello debe ser un sitio propicio para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Así, se requiere que sea un lugar de concentración, de estabilidad, de paz, de atención, de

motivación, etc. Como ya se ha señalado, parece ser que estas condiciones no siempre se dan. Más bien, al contrario, el clima de aula cada vez es más común que responda a ser “ruidoso y agitado”.

Como hemos visto en el clima de aula influyen muchos aspectos. Además de cuidar la organización del aula (luz natural, espacio apropiado, orden, mobiliario adecuado, etc.) es más importante aún la actitud de docentes y de las personas que están en el aula. Por ello, es importante realizar ejercicios en el aula para poder mantener en calma al alumnado y hacer seguimiento para controlar el estado emocional del alumnado. Con la práctica de la relajación en el aula, se pueden conseguir tres objetivos fundamentales: educar para la salud, mejorar el rendimiento académico y desarrollar la inteligencia emocional. Aunque como se ha detallado con anterioridad, los beneficios son múltiples.

Franco (2015) se cuestiona unas preguntas recurrentes en el profesorado que sirven para la reflexión: ¿cuántas veces se ha intentado explicar algo y el alumnado estaba jugando, distraído, pensando en otras cosas o con la mirada perdida?, ¿cuántas veces el/la docente tiene que mandar callar a sus estudiantes durante una explicación?, ¿cuántas veces un/a estudiante ha conseguido captar más la atención de sus compañeros que la del docente que intenta explicar?, etc. ¿por qué pasa esto?, ¿cómo podemos evitarlo?

La falta de atención de un alumno a una explicación puede deberse a que el tema no le parece interesante, que el docente no ha conseguido hacerlo lo suficientemente llamativo, o bien a que el alumno tiene otras cosas en la cabeza y no puede prestar atención. El dinamismo de la sociedad actual y la propia educación recibida, contribuyen a que las y los estudiantes se cansen rápidamente de todo y les resulte verdaderamente difícil mantener su atención.

Es cierto que es tarea del docente preparar sus clases y hacerlas motivadoras, partiendo del conocimiento del alumnado. El/la docente debe adaptar los temas por más aburridos que sean. Con demasiada frecuencia, se observa en las aulas estudiantes que no son capaces de prestar atención, de concentrarse, de escuchar o de interiorizar ciertos conocimientos.

Para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita que los receptores del aprendizaje estén en situación de calma, con la mente abierta y receptiva, ajena a cualquier preocupación o inquietud que haga al alumno no prestar la atención necesaria o no interiorizar correctamente dicho aprendizaje. Hablamos de alcanzar un estado de relax, de tranquilidad y de paz interior. Abozzi (1997) dice que “cuando nos relajamos establecemos una comunicación con nosotros mismos y restablecemos el equilibrio perdido” (p.15).

Apunta Smith (1994) que “la dinámica de la relajación alienta a la experimentación y a la exploración” (p.6). Se concluye este apartado afirmando que si el ambiente no es idóneo resultará muy difícil captar la atención del alumnado y lograr que comprendan e interioricen los conocimientos que se pretenden transmitir en el aula.

2.7.1 Problemas fundamentales de la escuela

Uno de los problemas a los que se enfrenta la institución escolar es que no se adapta a la vertiginosidad con la que se producen los cambios en nuestra sociedad. Los cambios en la escuela cuestan de implantar. La escuela necesita actualizarse. A día de hoy, se pueden señalar siguiendo a distintos autores Amutio (2008), Bagé y Reñé (2008) González (2010), los problemas fundamentales de la escuela que quedan resumidos en la Tabla 14.

Tabla 14.

Los problemas fundamentales de la escuela.

<i>Problemas fundamentales de la escuela</i>	
-	Clima de aula
-	Falta de atención
-	Estrés escolar
-	Burnout profesores
-	Falta de equilibrio en el bienestar físico, mental y relacional
-	Excesiva competitividad
-	Disociación entre sentir-pensar – actuar
-	Fracaso escolar
-	Falta de motivación en los estudiantes.
-	Falta de motivación. (alumnos/profesorado)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Dificultad en la integración de todo el alumnado y su diversidad- Problemas de convivencia en los centros educativos- Falta de una educación del ser (educación emocional) |
|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de Escalera, 2007

En este sentido, De Pagés y Reñé (2008) señalan como problemas fundamentales del estudiantado hoy en día: la falta de interés por aprender, la dificultad creciente para mantener la atención, problemas psíquicos cada vez más frecuentes, aturdimiento, necesidad de refugio en el grupo por parte del adolescente o preadolescente. Por otro lado, señalan como problemas fundamentales del profesorado: cada vez mayor propensión al estrés, a la desmoralización, falta de ilusión sin ver salidas claras y convivencia con un alumnado desorientado, que tiene poca motivación, falta de referentes y de identidad propia.

Las autoras además mencionan que el alumnado tiene un nuevo “chip” mental que se vertebra en dos ejes: el zapping mental y el zapping emocional, (La teoría de la comunicación lo denomina mente *zapping*) fruto del mundo de la imagen, los mensajes cortos, discontinuos y desligados, y tienen más capacidad de comprensión sintiendo que analizando. Por lo tanto, el sistema educativo debe adaptarse a estas nuevas características de los discentes. En otras palabras, se deben reconciliar el mundo de la iconosfera (mundo de la imagen) y el mundo de la logosfera (mundo de la palabra), para ello López González (2010) apela a crear nuevas noosferas, y señala que dada la relevancia que está teniendo la revolución emocional y el sentir, se podría “estar ante el desarrollo de lo que él propone como sensosfera” (p.63).

Todos los autores y autoras consultados y otros relevantes tales como García Campayo (2006), De Pardo y Charrat (2008), Lantieri (2008), Martínez Berrocal (2011) entre otros, han comprobado científica, profesional y personalmente los efectos a corto, medio y largo plazo que tienen la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula y en sí mismos como docentes y afirman que podrían llegar a solucionar los problemas fundamentales de la escuela. Dedicar su vida a la aplicación de la TRM en su alumnado y a formar a más profesorado para que las apliquen en sus aulas.

Así pues, son múltiples los beneficios que aportan las técnicas de relajación y meditación en el profesorado, en el alumnado, en el clima de aula y en general en toda la situación educativa (Amutio, Franco, Gazquez y Mañes, 2015, p. 435).

En cuanto al ámbito escolar, diferentes investigadores han demostrado la utilidad de la aplicación de las técnicas de relajación y meditación/*Mindfulness* en el ámbito escolar, con el fin de aprender la relajación y de este modo activar los recursos internos de los estudiantes (Calvo, Betancort, y Díaz, 2009; Delgado et al., 2010; Franco, 2009; Kaspereen, 2012; López, 2007; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). Entre los diferentes estudios realizados, cabe destacar el de Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008). Se aplicó un programa de *mindfulness* a un grupo de 34 estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico, encontrando que, después del entrenamiento, dicho grupo obtuvo una mejora significativa de su rendimiento académico, el autoconcepto, un aumento de sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad rasgo. Del mismo modo, León (2008) encontró una relación significativa entre la atención plena (*mindfulness*) y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Franco (2009) y Franco, Mañas, Cangas y Gallego (2011).

La realidad muestra que las técnicas de relajación y meditación se están introduciendo como práctica cada vez más habitual en las aulas de nuestro país y alrededor del mundo. Así como en la etapa de educación infantil son más comunes, en la etapa de la educación primaria se están introduciendo paulatinamente. Proliferan los cursos de master y postgrado en técnicas de relajación y meditación. Se plantean cursos como una nueva estrategia metodológica a implantar de forma definitiva, ya que los resultados de los estudios son positivos.

2.7.2 Introducción de las TRM en el aula. Orientaciones pedagógicas

2.7.2.1 Cómo se introducen las TRM en el aula.

Con la intención de que se produzca dado que la intención es la energía necesaria para que las cosas sucedan. Cuando se quiere, se puede. En este sentido se han producido multitud de actuaciones aisladas de docentes, loables y agradecidas que han ido introduciendo las TRM en sus aulas y han disfrutado de sus beneficios tanto en sí mismas como en su alumnado, con mayor o menor rigurosidad, con evaluación (valoración) de sus actuaciones más o menos sistemáticas. Los proyectos y planes

funcionan mejor y tienen más alcance con la implicación de toda la comunidad educativa. Alumnado, madres y padres, profesorado y equipo directivo.

Es relevante el proyecto educativo de centro ya que como apunta Bodero (2014), el impacto de la calidad educativa supone involucrar a toda la comunidad educativa, implica y compromete a todos en un proyecto común en el que se depositan toda expectativa de mejora y progreso. En este sentido, hay que trabajar en un proyecto educativo con el sentir del centro en el que todo el profesorado se aúna con un mismo fin pedagógico, compartiendo visión y misión. Un programa educativo que incluya las técnicas de relajación y meditación y queden instauradas en la cultura del centro.

De la misma manera, hay que trabajar desde las programaciones de aula y de centro para cada etapa y edad. Con temáticas, propuestas y actividades adaptadas a cada curso. Y un planteamiento transversal e interdisciplinar. Lo que supone que todo el profesorado, desde las diferentes materias, practica las técnicas de relajación y meditación. Es importante crear una cultura de la relajación en el centro y se irá haciendo a medida que se introduzcan de forma regular las TRM en el centro. Para todo ello debe haber una legislación que le de soporte, en el capítulo anterior se ha mostrado cómo en el nivel de educación infantil hay bastante cabida para las TRM, en educación primaria apenas hay reseñas y menos aún para secundaria. Caso aparte como se ha citado la legislación del Gobierno de Canarias que sí cuenta con un proyecto legislado (EMOCREA).

Sin duda, ayuda a su introducción la investigación, hay que seguir investigando sobre la aplicación de TRM en el alumnado y profesorado, con el desarrollo de estudios y programas para mayor difusión.

Incluso en la etapa de educación secundaria podría incluirse una optativa con estudios más formales sobre el yoga ya que se ha regulado legalmente la titulación de profesor de yoga. Título oficial de yoga solo hay uno y es el “Certificado de Profesionalidad en Instrucción en Yoga”, que entregan los Servicios de Empleo Estatal (SEPE) o los servicios de empleo autonómicos (como el SOC en Cataluña). Esta titulación solo se puede obtener después de haber realizado un curso en un centro homologado por dichas Administraciones públicas. Actualmente hay muy poca oferta formativa.

2.7.2.2 Qué incluir en las programaciones de TRM.

Objetivos

López-González (2011) muestra los objetivos que se pretenden alcanzar con la relajación en el aula. Quedan recogidos a continuación, en la tabla 15. Cada objetivo lleva implícitamente unos objetivos específicos que a su vez se concretan en otros terminales.

Tabla 15.

Objetivos de la relajación en el aula.

<i>Educación para la salud</i>	
-Disminuir el estrés -Desarrollar mecanismos de vida saludable mediante la atención al propio cuerpo.	-Tomar conciencia de la respiración, postura, sensaciones y emociones. -Disminuir estados de ansiedad y burnout.
<i>Mejorar el rendimiento escolar</i>	
-Favorecer el rendimiento escolar. -Mejorar la práctica docente con métodos innovadores. -Mejorar el clima de centro y de aula. -Valorar la atención y el silencio como requisitos para el aprendizaje.	-Desarrollar la atención y la concentración. -Dosificar los esfuerzos. -Proporcionar un clima adecuado al estudio.
<i>Desarrollar la inteligencia emocional</i>	
-Humanizar la educación. - Mejorar la convivencia y educar para la paz. - Facilitar la educación emocional. - Aprender a autocontrolarse. - Autoconocerse y valorar la relación con uno mismo.	- Integrar la relajación en programas de educación emocional. - Escuchar, reconocer las propias emociones y aprender a transformarlas.

Fuente: López González, 2011.

Otra formulación de objetivos que se podría realizar es la que sigue, recordando que se trata de objetivos generales que se han de concretar a la realidad de cada centro.

- Reducir los niveles de estrés en el aula, tanto de enseñantes como de estudiantes.

- Desarrollar en el alumnado una serie de capacidades y destrezas básicas necesarias para un mayor rendimiento escolar: atención, observación, percepción, imaginación, concentración, memoria, etc.
- Potenciar en el aula el desarrollo de actitudes y valores positivos que ayuden a un mejoramiento de la conducta y disciplina, previniendo así las conductas antisociales.
- Fomentar el cultivo de las dimensiones internas de la personalidad, a partir de una iniciación a la vida interior.
- Entrenar al alumnado en la adquisición de técnicas de desarrollo mental que les permitan un mejor autoconocimiento, una mayor estabilidad emocional, y una actitud más positiva hacia la educación y hacia la vida.

Contenidos

Como ya se ha detallado previamente, existen multitud de técnicas de relajación y meditación con las que conseguir los objetivos propuestos. Ha quedado explicitado que también deben trabajarse tanto la relajación física, como mental y emocional. Presentado de una manera breve, este es el guion con los contenidos que se podrían trabajar:

✓ Relajación física:

Relajación muscular progresiva de Jacobson. La respiración por zonas. Método global de (Schultz) Método perceptivo-sensorial. Ejercicios con sonidos/música. Ejercicios de relajación con movimiento. Ejercicios de yoga. Practicar algún deporte. Contacto físico. Masaje.

✓ Relajación mental:

Diálogo interno. (Observación y autocontrol). Técnicas de detención de pensamientos. La observación (Observación de objetos en experiencia directa. Observación guiada. Observación de escenarios). Visualización: (Colores, sensaciones, objetos, escenas). Fantasía (objetos simbólicos, escenas simbólicas, escenas terapéuticas).

✓ Relajación emocional:

Conciencia emocional. Regulación de las emociones. Autonomía personal (autogestión). Inteligencia interpersonal. Habilidades de vida y bienestar.

Con la idea de dice López- González (2010) de integrar las TRM en los programas de educación emocional, cabrían aquí todos los contenidos de educación emocional. Sin entrar a detenerse a especificarlos, se retoma la propuesta de Bisquerra (2006). Así pues, unos contenidos bien definidos alrededor de las principales competencias de la educación emocional serían:

- Conciencia emocional.
- Regulación de las emociones.
- Motivación.
- Habilidades socio-emocionales.
- Emoción y bienestar subjetivo.
- Fluir (*flow*).

Metodología de trabajo

A nivel general, la relajación tiene que aprenderse como cualquier otra actividad. No es un aprendizaje espontáneo. Para que la niña y el niño se ejerciten en el silencio y el sosiego no basta con decirles que se tranquilicen. “Necesita experiencias directas e intuitivas acerca del modo en que la tranquilidad afecta a su cuerpo y a sus sentidos, necesita aprender con la experiencia” (Lantieri, 2008, p.43). Por tanto, se han de crear experiencias de relajación; López-González (2010), que el sujeto vivencie la relajación a través de diferentes prácticas (López-González (2010).

Es relevante que el aprendizaje sea significativo, relacionarlo con lo ya aprendido y trabajar en el nivel de desarrollo potencial del alumnado. Se utilizarán metodologías globalizadas y activas. Siempre teniendo en cuenta trabajar la individualidad de cada discente.

Es fundamental ofrecer un clima de confianza y seguridad donde los niños y niñas se sientan queridos y valorados, teniendo en cuenta sus procesos personales y sus procesos de socialización.

Junto con la introducción de las TRM debe desarrollarse un trabajo emocional, enseñando a las y los participantes a identificar sus emociones y las de los demás y saber gestionarlas adecuadamente.

Y cómo no, debe estar implicada toda la comunidad educativa y contar con la estrecha colaboración con los padres.

A nivel particular, en la práctica habitual de las TRM se siguen dos modelos básicos de sesión:

- Sesión larga. Duración de 15 a 20 minutos.
 - Dedicada al aprendizaje sistemático de las técnicas básicas.
 - Al principio, una sesión larga semanal es lo aconsejable.
 - Dada la complejidad de estas sesiones, se puede realizar alguna al principio de la aplicación de éstas técnicas.
- Sesión corta. Duración de 3 a 10 minutos máximo.
 - Se desarrollan a lo largo de la jornada laboral, en el aula de trabajo.
 - Puede practicarse de dos maneras:
 - Planificada. (Comienzo de la jornada, final de la jornada, vuelta del recreo)
 - Puntual.
 - Continua. (Al inicio de cada clase, 3 minutos de silencio)

Los ejercicios:

- Las técnicas estarán agrupadas en los apartados fundamentales de: relajación física, relajación mental, relajación emocional, métodos globales.
- Cada ejercicio debe repetirse varias veces para su asimilación, invirtiendo progresivamente menos tiempo, una vez que se ha entrenado un poco la técnica.
- Durante la sesión el/la docente debe estar muy atento al estado del alumnado (rostro, postura, movimientos, etc. Así, se evalúa la técnica y descubrimos qué alumnos tienen más dificultades para estas prácticas.
- Es muy enriquecedor sobre todo al principio realizar una puesta en común sobre la práctica.
- Para estudiantes con especiales dificultades para relajarse, el respeto es la norma a seguir, sin forzar.
- El/la docente debe estar relajado/a, lo que implica que haya practicado estas técnicas por sí mismo.

- La función del docente es guiar el ejercicio: tono de voz, hablar en primera persona, usar imágenes sensoriales.
- Lo más más importante de todo es que no sean actuaciones aisladas y sean sistemáticas.

Actividades

Existen multitud de actividades ya creadas para introducir las técnicas de relajación en cada etapa educativa, incluso programas completos que combinan las TRM con educación emocional.

Para esta investigación se ha diseñado un espacio web con multitud de actividades recogidas por etapas. Se presenta en el próximo apartado con más detalle.

<https://www.relajacionenelaula.wordpress.com>

Hay mucho material educativo en la red, publicado ya en libros, manuales y materiales con fichas de trabajo. Incluso, material adaptado para responder a la diversidad funcional del alumnado.

Temporalización

Lo más importante a la hora de introducir las TRM en el aula en cuanto a su temporalización es que sean practicadas de forma regular y sistemática. Cuánta mayor sistematización se tenga, mejor serán los resultados, el alumnado se acostumbra a la práctica y se normaliza su uso.

Pueden introducirse de forma periódica, hay diferentes momentos en la vida del aula que son altamente recomendables:

- Al iniciar cualquier trabajo o cambio de actividad.
- Al principio de la asamblea.
- Para relajarse después de cualquier altercado.
- Para tranquilizar al alumnado si está nervioso.
- Minutos antes de un examen.
- En el cambio de clase.

- Al comenzar las actividades en la franja de la tarde.
- Después del patio de recreo.

Son momentos clave que ayudarán en la dinámica del aula para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas, regularán la elevada actividad emocional y mejorarán el clima de aula entre otras.

Evaluación

Todos los programas y proyectos que se introducen en las aulas se deben evaluar para observar su efectividad, de otra forma no sabemos si el programa ha funcionado o cómo está funcionando.

Se proponen tres momentos evaluativos. Evaluar la situación al inicio, antes de la aplicación del programa, realizar una evaluación continua de seguimiento a mitad del programa y realizar una evaluación final o evaluación de resultados. Este modelo está siendo ampliamente utilizado en la evaluación de programas ya que aporta información en todos los momentos del proceso y no solo al final (evaluación de resultados) lo que da espacio para la reflexión, para reconducir las prácticas si no obtenemos los resultados deseados, para realizar diseños de programas más flexibles y abiertos.

Combinar la evaluación cuantitativa con la evaluación cualitativa para obtener datos de diferente tipo. La evaluación cualitativa permitirá obtener datos más ricos en vivencias y opiniones.

Se pueden utilizar variedad de instrumentos de recogida de información como:

- Cuestionarios.
- Tests.
- Fichas de observación en el aula.
- Fichas de seguimiento de las actividades.
- Fichas de evaluación de los aprendizajes.
- Diario de práctica personal.

También, se pueden utilizar algunas pruebas ya existentes, diseñadas y validadas desde el ámbito científico. En la Tabla 16 se muestran algunos de estos instrumentos.

Tabla 16.

Variables a observar en la aplicación de un programa de relajación en el aula e instrumentos de medida existentes

<i>Variables a observar e instrumentos para medir</i>
<p><i>Fisiológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Tecnológicas (electroencefalograma, tensiómetro.)- Observación- frecuencia cardíaca o respiratoria. Cómo respira. <p><i>Conductuales:</i> Postura, expresión gestual, respiración, tranquilidad, clima de aula (escala de valoración de los indicadores conductuales de relajación (1998, Fonseca) y (Smith, 2001) ficha de observación psicomotriz.</p> <p><i>Aspectos psicológicos:</i> Se utilizan pruebas sobradamente validadas sobre estrés, depresión, ansiedad, etc. (ansiedad estado-rasgo Spielberg)</p> <p><i>Evaluación cognitiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- habilidades cognitivas para la relajación.- actitudes y creencias sobre la evaluación (varios inventarios Smith 2001) <p><i>Hábitos y estilos de vida:</i> informe sobre hábitos de relajación escolar (López -González, 2010)</p> <p><i>Aspectos logísticos:</i> música, instalaciones, material (diarios y fichas de control).</p>

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar en la experiencia que supone para el alumnado y el profesorado, para profundizar en el sentir de las personas que participan en el programa y conocer de cerca las opiniones de las y los participantes, se debe realizar también una evaluación cualitativa en profundidad.

2.7.2.3 Pautas para la aplicación de TRM en el ámbito escolar.

En este apartado se presentan pautas que diferentes autores y autoras que llevan trabajando durante años las técnicas de relajación y meditación con el alumnado proponen. Zurita (2009) sugiere unas pautas muy interesantes para realizar una sesión de relajación con el alumnado.

a) Condiciones ambientales

El ambiente debe ser silencioso, aunque se puede poner música tranquila sin letra para no distraer. La luz no será demasiado intensa para no molestar ni demasiado tenue para que los participantes no se duerman. La temperatura será agradable. Si es fría, el ejercicio se hará sentado y siempre se utilizarán colchonetas o toallas. Se utilizará equipo de sonido y ropa suelta y tejidos naturales.

b) Metodología didáctica

Para la enseñanza de estos métodos de relajación se utilizará el método de instrucción directa, puesto que son los más útiles para explicar los aspectos relacionados con las fases respiratorias o fases de técnicas concretas.

La base metodológica debe residir en el descubrimiento personal de sensaciones fisiológicas o psíquicas que el/la docente orientará con su voz.

La voz es fundamental también, las indicaciones que se vayan dando deben ser claras y concisas, utilizando un volumen medio de voz. Se recurrirá a un vocabulario fácil de comprender para el alumnado y no daremos órdenes. Las expresiones verbales que se usen deben ser ricas en imágenes, sobre todo en las primeras sesiones. Las pausas entre frases deben ser largas para permitir la concentración, pero no excesivamente largas para evitar distracciones.

c) Ubicación de la relajación

A juicio, de la investigadora principal de esta tesis, una clase entera de relajación es excesiva ya que el alumnado se cansa y deja de concentrarse en lo que se está haciendo. Lo mejor es hacerlo en la fase final de la clase, más o menos 20 minutos antes de terminar.

d) Aspectos a tener en cuenta durante la sesión

Antes de realizar estas prácticas, se explicarán con detalle los objetivos y beneficios que se pretende alcanzar, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Acostumbrar al alumnado a ponerse en la colchoneta en decúbito supino con los brazos en la colchoneta y las piernas totalmente estiradas.

- Cerrar los ojos lentamente.
- Ignorar las risas nerviosas ya que desaparecerán a lo largo de la sesión.
- Si alguien se duerme, no despertarle bruscamente.
- Abrigarse antes de empezar la sesión.
- No levantarse bruscamente al terminar, pasar por posiciones intermedias.
- Se pondrá alguna sudadera u objeto de almohada si se desea.

e) Evaluación de la relajación

Al finalizar el proceso, se pasará a las y los participantes una hoja de observación, donde recogerán todas las dificultades y sensaciones experimentadas (si han tenido facilidad para relajarse, si han tenido sensación de pesadez, hormigueo, calor, desconexión del cuerpo).

Dris Ahmed (2010) opina que independientemente del modelo o ejercicio que se quiera poner en práctica, es conveniente seguir unos consejos antes de utilizar las técnicas de relajación.

- Es necesario que el/la docente esté relajado/a.
- Es recomendable previamente realizar estos ejercicios, ya que las sensaciones de tranquilidad o de estrés se pueden transmitir fácilmente a las niñas y niños.
- Se deben tener en cuenta las diferencias de cada niño/a ya que algunos pueden tardar más que otros para relajarse.
- No obligar a los niños/as a realizar ejercicios de relajación, hay que especificar que los niños no desean siempre jugar, no tienen la obligación de hacerlo, hay que motivarlos e incentivarlos, pero no presionar ya que la relajación es una actividad voluntaria.

Indica que la práctica ideal son 20 minutos diarios. Pero en el caso de los niños conviene fragmentar esta sesión en periodos más cortos. Se puede distinguir, por lo tanto:

- ✓ *Sesiones largas:* Tienen una duración aproximada de 20 o 25 minutos. En ellas se aprenden las reglas básicas de las diferentes técnicas de relajación. A modo orientativo, se puede realizar una sesión larga semanal. Las técnicas básicas de relajación aprendidas en estas sesiones son las que posteriormente

se desarrollarán, más brevemente en las sesiones cortas y puntuales. Estas sesiones largas de relajación se pueden integrar en disciplinas como: educación física, psicomotricidad, teatro y especialmente en las tutorías.

- ✓ *Sesiones cortas*: son sesiones breves de 5 a 10 minutos como máximo que se desarrollan a lo largo de la jornada escolar en las mismas aulas de trabajo.

El control consciente del tono muscular es difícil de lograr y hay que adaptarlo progresivamente al nivel de desarrollo del menor. Así, en la primera infancia, sólo será eficaz la estimulación táctil (por ejemplo, mediante masajes, caricias) para lograr la relajación del niño. A partir de los 4 ó 5 años, se puede comenzar con la estimulación auditiva mediante verbalizaciones (que no impliquen un grado alto de abstracción ni de imaginación). A los 6 ó 7 años, se puede introducir la estimulación visual en forma de visualizaciones fáciles de lograr (por ejemplo, que la niña/el niño imagine que está en la playa) o de imágenes (“imagina que eres un flan”).

Finalmente, a modo de síntesis, se recogen un conjunto de aspectos clave a considerar para realizar un buen trabajo de la relajación (Cautela y Groden, 1985; Conde y Viciano, 2001; Loudes, 1978; Muñoz, 2006; Torre, 1996):

- La fatiga y la escasa atención de las niñas y niños implican que estas propuestas no deben durar más de 10 minutos.
- Deben realizarse en un espacio tranquilo, grande, con una temperatura agradable, sin excesiva luminosidad ni ruidos que puedan distraer.
- Se recomienda utilizar alfombras, tapices o colchonetas.
- La presencia de la figura del docente, en el caso del ámbito educativo, debe ser discreta, dando consignas verbales breves, con voz tenue. Se debe hacer uso de metáforas y simbolismos, para facilitar el resultado de la técnica aplicada.
- La vestimenta debe ser cómoda, de tal modo que no suponga molestias.
- Resulta adecuado combinar imágenes relajantes con las instrucciones de relajación.
- En primer lugar, se debe trabajar con grandes áreas motoras para, una vez dominadas éstas, relajar zonas más complejas como la frente (Citado de Gómez-Mármol, 2013).

Lantieri (2008) propone crear un rincón de paz. “Un lugar especial, que se puede visitar cuando se necesite tranquilidad y serenidad para restablecer el equilibrio interior y la sensación de flujo” (p.45). Esta técnica se está desarrollando en centros educativos españoles, también se la conoce como el rincón de la calma o el rincón de la relajación.

Es de gran importancia en la relajación una adecuada respiración que oxigene por completo el organismo. Solemos respirar con poca profundidad, de forma muy superficial y acelerada. Aunque respirar es un proceso automático e involuntario, se puede realizar de forma consciente, controlando la velocidad, intensidad, duración y ritmo. Una respiración profunda mantiene a la persona activa, intelectualmente lúdica y ayuda a equilibrar las emociones. (Zurita, 2009)

El papel del refuerzo en el aprendizaje de la relajación

Los reforzadores son fundamentales en el aprendizaje. Un reforzador incrementa la probabilidad de que una conducta se repita en el futuro si se presenta de forma contingente a ésta. El reforzador debe ser valioso para la persona que lo recibe. Cautela (1977) diseñó algunas escalas que ayudan a saber qué reforzadores son preferidos para una niña o un niño en particular.

El momento de aplicar un reforzador es inmediatamente después de que aparezca la conducta. Con el tiempo, se puede pasar a reforzar la conducta de forma intermitente lo que hará la conducta más estable.

El uso del refuerzo en la enseñanza de la relajación consistirá en utilizar ampliamente el elogio verbal y las expresiones de ánimo como por ejemplo el asentimiento y la sonrisa. También puede ser útil tocar y acariciar apropiadamente al niño o niña que se relaja (Grodén, 1985).

También son muy reforzadoras y motivantes frases de ánimo a los niños y las niñas. Sobre todo, cuando están empezando a aprender y no les sale del todo bien. Frases del tipo: poco a poco te relajarás mejor; vas progresando, etc.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El propósito del capítulo 2 es delimitar el concepto de relajación haciendo un recorrido histórico por sus orígenes y evolución para acabar mostrando, desde la fundamentación teórica, los beneficios de aplicar las técnicas de relajación en cualquier ámbito de la vida social y en concreto en las aulas de educación primaria de la institución escolar.

En primer lugar, se realiza un recorrido por las diferentes definiciones que han ido aportando los autores que históricamente han investigado las técnicas de relajación y meditación destacando autores como Jacobson (1938) y Schultz (1936). Se presentan otras definiciones que van perfilando el concepto de relajación a medida que ha ido surgiendo más investigación científica. En este recorrido, se puede observar cómo la aplicabilidad de las técnicas de relajación se fue extendiendo, debido a su efectividad, ajustándose a diversos ámbitos.

Una vez delimitado el concepto de relajación, se plantea una revisión histórica de los antecedentes de las técnicas de relajación observando que sus inicios son tan antiguos como la historia de la humanidad y cómo, desde la antigüedad, el ser humano ha buscado momentos de relajación.

Se destaca que las técnicas de relajación y meditación (TRM) empezaron a conocerse en Occidente tras la colonización de la India por parte de Gran Bretaña y se explica que la llegada definitiva de las TRM a Occidente sucede cuando llegaron de la mano de diferentes escuelas y maestros yoguis. Seguidamente, se aporta un análisis acerca de cómo las aportaciones de los autores de las primeras aproximaciones conceptuales a nivel científico sobre las técnicas de relajación y meditación de Jacobson y Schultz bebieron de las fuentes orientales primigenias basadas en el yoga y la meditación budista.

A continuación, se delimitan los elementos de la relajación (cuerpo-mente-emoción) y su interacción. Resaltando esta característica de su interactividad ya que el ser humano es holístico; funciona como un todo y no como partes independientes en cuerpo, mente y emoción.

Se reseñan en el capítulo numerosos estudios científicos para constatar los muchos resultados positivos y beneficios de la relajación que se han ido generalizando a diferentes ámbitos de aplicación. A continuación, se profundiza en los diferentes métodos y técnicas de relajación que se han ido desarrollando a nivel científico. Por un lado, se observa cómo en todos los métodos la raíz es oriental justificada con métodos científicos y por otro lado cómo los diferentes métodos toman como referente científico los estudios de Jacobson, Schultz o ambos en una combinación de técnicas. Se concluye señalando que la investigación, hasta el momento actual, indica que no hay unas técnicas superiores a otras.

Se hace una revisión de los métodos clásicos de relajación (Jacobson, Schultz), los métodos modernos de relajación (Bernstein (1973), Benson (1975), Poppen (1983), Mitchell (1987) y, actualmente, los métodos considerados por la comunidad científica que son tres grandes modelos de relajación (Amutio, 1998; González, 2011): el modelo de reducción del nivel de activación de Benson (1975); el modelo de especificidad somato-cognitiva de Davidson y Schwartz (1976); el modelo cognitivo-conductual de Smith (2001).

Del mismo modo, se hace una mención al conocimiento del *mindfulness* como técnica de meditación que, en las últimas décadas, ha resultado ser la técnica más aplicada y difundida en todos los ámbitos y a la que se han dirigido los estudios científicos sobre relajación en los últimos años.

Para comprender más a fondo los procesos de relajación en el sujeto, se perfilan los elementos implicados en la relajación y su interacción, presentando un modelo teórico-práctico propio que contempla la relajación física, mental, emocional y espiritual.

Por último, se centra la atención en la importancia de la relajación en los niños y niñas de Educación Primaria y los beneficios que les aportan las técnicas de relajación para su día a día y su futuro desarrollo personal. Seguidamente, se subraya la idea de la importancia de la relajación en el ámbito escolar, apuntando que la introducción de las técnicas de relajación en el aula, como queda demostrado científicamente en los estudios reseñados, favorecen un clima de aula más calmado y positivo, mejora el nivel de atención del alumnado, favorece un mayor autocontrol y mejora del rendimiento, entre otros.

El capítulo finaliza ofreciendo un panorama general de cómo se está llevando actualmente a cabo la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula y se ofrecen una guía y pautas pedagógicas para su aplicación a nivel escolar.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Capítulo 3. Investigación evaluativa

3.1 Introducción

3.2 Marco de la investigación evaluativa

3.2.1. La evaluación de programas

3.2.1.1 Conceptualización de la evaluación de programas

3.2.1.2 El modelo CIPP en la evaluación de programas

3.3 Investigación evaluativa

3.3.1 Objetivos de la investigación evaluativa

3.4 Diseño de la investigación evaluativa

3.4.1 Plan de evaluación

3.4.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación

3.4.1.2 Fases de desarrollo de la investigación evaluativa

3.4.1.3 Participantes.

3.4.1.4 Audiencias

3.4.2 Plan de recogida de información

3.4.2.1 Los criterios e indicadores de evaluación que guían la información

3.4.2.2 Fuentes e instrumentos de evaluación y momentos de recogida de información

3.5 Consideraciones éticas y legales en el marco de la investigación.

3. Investigación evaluativa

3.1 Introducción

En los últimos años, a nivel educativo se está reconociendo la importancia de la investigación sobre la evaluación formal³⁰ así como el análisis de planes con el objetivo de ayudar en la toma de decisiones, a la mejora educativa y al diseño de planes educativos adecuados. Hoy en día, los estudios de evaluación se utilizan para determinar la asignación de recursos escasos y la eficacia de programas educativos alternativos como es el caso que nos ocupa.

Dado el carácter instrumental de la evaluación éste es su sentido en los contextos educativos, proporcionar la información necesaria para facilitar la toma de decisiones que hagan posible la mejora en el campo educativo. Para ello, la evaluación debe incidir también en la propia organización y en el personal docente ya que su mejora o perfeccionamiento incidirá directamente en la mejora de los educandos. Del mismo modo, son importantes la mejora del clima de aula, las relaciones humanas en los centros educativos, la convivencia etc.

En las últimas décadas los esfuerzos se han dirigido hacia evaluaciones más formativas que de control, a evaluaciones que no se centran solo en los resultados sino que orientan todo el proceso para la mejora de la realidad evaluada.

Las investigaciones realizadas en relación con la eficacia de la escuela resaltan como uno de los factores que contribuyen a su eficacia el contar con un adecuado sistema de evaluación. En la medida en que la eficacia es uno de los componentes de la calidad, se podrá mantener que un buen sistema de evaluación contribuye a la calidad. Pérez Juste (2007) señala que la atención dedicada a la evaluación deriva de su importancia en la actual preocupación social por la calidad.

Por medio de una correcta evaluación también se dilucidan los puntos fuertes y los puntos débiles o de mejora de cualquier programa entendido en sentido amplio.

³⁰ Las actividades de evaluación educativa hasta hace bien poco, se realizaban de forma informal y no sistemática. La necesidad de evaluaciones formales aumentó cuando la sociedad empezó a asignar mayores responsabilidades y recursos a la educación.

El presente capítulo presenta la investigación evaluativa relacionada con el diseño de un programa psicoeducativo y tiene la finalidad de mejora de su calidad, entendida desde la perspectiva de efectividad para el clima de aula, el estrés docente, el nivel de atención del alumnado y su aptitud relajatoria.

Se puede definir brevemente la investigación evaluativa como el proceso sistemático de recopilación de información con la finalidad de determinar el valor de un programa, un producto, un procedimiento o un objetivo educativo de acuerdo a unos criterios y consiguiente toma de decisiones para su mejora, siguiendo a varias definiciones (Alvira, 1991; Cabrera, 1987; Cronbach, 1982; De la Orden, 1990; Jornet, Suárez y Perales., 2000; Pérez Juste, 1995; Scriven, 1967; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Tejedor, 2000). En sus trabajos, muchos autores coinciden en que las tres razones para llevar a cabo la investigación evaluativa son la planificación, la mejora y la justificación de procedimientos, programas o productos. Siguiendo a Talmage (1982) las tres razones por las que se hace la evaluación son: 1) juzgar la validez del programa; 2) ayudar a las personas que toman decisiones; 3) desempeñar una función política.

La investigación evaluativa es una investigación educativa aplicada, por ello tiene la necesidad de adaptarse al objeto de estudio así como a las audiencias (Ramos, Chiva y Sánchez, 2008). Por tanto, se mantiene una postura metodológica y epistemológica integradora, ya que se ha buscado el modo más apropiado de llevar a cabo la evaluación de este fenómeno educativo y, por tanto, se han utilizado en su desarrollo los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados (Colás y Rebollo, 1993).

Para acabar concluyendo que una práctica o programa tiene “méritos” hay que examinar el programa y juzgar su valor respecto a un conjunto de criterios que se aplican de manera absoluta o relativa. Los criterios o variables que son el centro de estudio de esta investigación son el clima de aula, el estrés docente, el nivel de atención de los alumnos y su aptitud relajatoria.

Por otro lado, el programa que nos ocupa en esta tesis doctoral, se implanta en dos centros de titularidad pública que, aunque de diferente municipio, pertenecen a la misma Consejería de Educación. Se trata pues de un estudio a pequeña escala aunque se realice en diferentes emplazamientos.

Para finalizar, incidir en que actualmente se ve como necesario partir de una visión desde la cual todo conocimiento científico es probabilístico y por tanto provisional, por lo que se encuentra la necesidad de interpretar un mundo en el que el azar y el desorden tienen cada vez mayor importancia (McMillan y Schumacher, 2012). Los resultados obtenidos en la presente evaluación por tanto hay que valorarlos con cautela y sin pretensión de generalizaciones amplias, contando con que el conocimiento hallado es provisional. El fenómeno estudiado en definitiva es de carácter social, depende de la interacción entre las personas en un universo cambiante e impredecible.

3.2 Marco de la investigación evaluativa

A las y los profesionales de la educación, según los nuevos diseños curriculares, se les solicita su participación en la construcción de conocimiento científico y promover el desarrollo de la calidad educativa (LOMCE, 2013). Siguiendo a Hernández Pina (1998) más orientados hacia planteamientos prácticos que a la generación y resolución de problemas teóricos.

Como afirma Colás (2000)

Una de las actividades básicas de todo profesional de la educación es diseñar y aplicar programas para dar respuesta a la cada vez más numerosa demanda educativa por parte de la sociedad (...) Por tanto, el diseño y evaluación de programas es una actividad fundamental, hoy día, del profesional de la educación (p. 1).

No siempre ha sido así o la investigación ha estado presente de la misma forma. Los inicios de la investigación educativa están ligados al nacimiento de la pedagogía como disciplina científica (Colás y Buendía, 1998). Primeramente, ligada al positivismo y con un intento de racionalidad y de aproximación al método científico reconocido en sus inicios como inmutable, cuantificable, preciso y exacto que evidentemente se tuvo que adaptar al nacimiento de las ciencias sociales como la pedagogía.

El mayor desarrollo de la investigación educativa se produjo en EEUU con la aportación de autores como Campbell y Stanley (1982) que incorporaron el método

experimental a los estudios pedagógicos, el desarrollo de instrumentos de evaluación como los test de rendimiento y la introducción de nuevos diseños que se adaptaban mejor a las peculiaridades de los contextos educativos como los diseños cuasiexperimentales de Cook y Campbell en 1979.

En España, el proceso fue mucho más lento, iniciándose, por señalar un hito fundamental en 1930 con la creación de las secciones de Pedagogía en las Universidades o con la edición en 1940 de la Revista Española de Pedagogía.

Pero no fue hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970 cuando se presta mayor atención a la evaluación. La evaluación ha tenido un interés creciente para la mejora de todo el proceso educativo y su calidad. Inicialmente, la evaluación surge a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, (ICE), vinculados a las universidades, realizando evaluaciones descriptivas basadas en la encuesta, observación y elaboración de pruebas y materiales, dirigidas a buscar soluciones a problemas educativos. En ese momento, la investigación se realiza fuera de los centros educativos y poco o nada vinculada con ellos.

En una segunda etapa, en 1980, se asigna la investigación a los centros de profesores (CEPs), también como investigación aplicada, con una orientación didáctica, realizada por equipos de investigación y para la realización de planes de ámbito nacional (Escolano, 1982). Sigue muy alejada la investigación de los procesos reales que suceden en el aula y lejos de los verdaderos implicados en el acto educativo.

En los primeros periodos, la investigación educativa ha quedado relegada al ámbito universitario y por medio de trabajos aislados, quizá con avanzadas innovaciones metodológicas pero con escaso interés práctico (Colás y Buendía, 1998). Estas autoras describen la evolución metodológica de los últimos años a la ampliación de formas de proceder, hacia una investigación orientada a la toma de decisiones que va ganando terreno a la investigación orientada a los resultados. Y la apertura a nuevos campos de investigación como la investigación evaluativa para vincular la innovación y la práctica escolar.

Desde 1987, el interés en los aspectos evaluativos aumenta y se amplía su ámbito incluyendo la evaluación de todas las personas implicadas en el acto educativo. En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se insiste en la

evaluación educativa y sobre todo vehiculizada por la evaluación de programas, se regula la intervención por programas y, por tanto, se hace necesaria la evaluación de los mismos.

En este sentido, la investigación evaluativa (con su finalidad valorativa del objeto de estudio), es bastante coincidente, según Arnal (1999) con la investigación educativa general y de forma específica referida a la evaluación de programas.

La investigación evaluativa es un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para la toma de decisiones acerca del programa educativo; y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación evitando la excesiva dependencia de las decisiones políticas (Tejedor et al., 1994, p 12).

Los mismos autores, Tejedor et al. (1994), añaden los aspectos fundamentales que diferencian la investigación evaluativa de la investigación general, aludiendo que mientras el propósito de la investigación es el incremento del conocimiento para extraer conclusiones generalizables a otros ámbitos, el proceso de evaluación de programas es de intervención en la toma de decisiones de problemas prácticos limitados a un grupo de referencia.

En la investigación general, el interés personal o científico delimita el problema sobre el que se lanzan unas hipótesis explícitas. Por medio de un proceso replicable, basado en un diseño preestablecido y una metodología usualmente cuantitativa, la persona investigadora controla y manipula las variables para obtener datos de una muestra aleatorizada, e intentar alcanzar de manera autónoma un conocimiento objetivo; sin embargo, en la investigación evaluativa, son numerosos los aspectos que pueden venir asignados por condicionantes externos, como son el tema y/o el grupo de interés, impidiendo un muestreo aleatorizado. Es un proceso difícilmente replicable el que sin tener hipótesis explícitas, a través de diseños flexibles en los que difícilmente se van a poder controlar las variables, y por medio de metodologías diversas, el/la investigador/a intenta asignar criterios de valor a un determinado programa. Añaden que, mientras la investigación encuentra su validez internamente, externamente y mediante constructos teóricos, se interpretan los datos de acuerdo a reglas definidas, adaptando los informes a la comunidad científica; la evaluación de programas, basa su credibilidad en la propia

utilidad que permita valorar el programa, adaptando sus interpretaciones a los gestores y usuarios.

De la misma forma, De la Orden (1985) señala también las diferencias entre la investigación evaluativa y la investigación general mostrando sus características particulares:

- En todo el proceso de investigación evaluativo, desde la selección del problema hasta la aplicación de una metodología concreta, viene acompañado de juicios de valor acerca del programa.
- La complejidad de su objeto de conocimiento y los contextos en que se desempeñan hacen enormemente complejo tanto la formulación de hipótesis precisas, como un completo control de las variables intervinientes, limitándose el uso de los diseños con carácter más experimental.
- La recogida de datos queda condicionada a la viabilidad del proceso y posibilidades de los sujetos intervinientes.
- La replicación, dadas las peculiares e irrepetibles características de la ejecución, es prácticamente imposible.
- La toma de decisiones sobre la paralización, sustitución o repetición del programa no queda en manos del evaluador, adaptándose al igual que el informe a las exigencias de quien lo financia o solicita.

Con la finalidad de valorar el programa “Aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula” nos adentramos en un proceso de investigación evaluativa caracterizada por ser un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones acerca del programa educativo, de acuerdo con los lineamientos aportados por (Jornet *et al.*, 2019).

3.2.1 La evaluación de programas

Los procesos de investigación evaluativa aplicados al campo de la evaluación de programas han detallado especificaciones en cuanto a su objeto de estudio y los medios para estudiarlo.

En la actualidad, la evaluación de programas es inherente al hecho educativo en tanto que las intervenciones educativas necesitan del diseño y desarrollo de programas, también la innovación educativa es fruto de investigaciones evaluativas basadas en programas que se deben evaluar. O como indica Pérez Juste (2000), la evaluación de programas es analizada en la doble perspectiva de la mejora de la acción educativa de profesores y educadores, por un lado, y de la investigación evaluativa por otro.

Por ello se presenta en este apartado la delimitación de la evaluación de programas como campo disciplinar en la investigación educativa. Finalizando señalado el tipo de evaluación de programa desarrollado para esta investigación evaluativa en concreto.

3.2.1.1 Conceptualización de la evaluación de programas.

No hay una definición única de evaluación de programas, ya que en su definición se contemplan algunas consideraciones sobre el modelo desde el que se define. Así puede ser entendida, como el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han cumplido (Tyler, 1950), suponer la estimación del mérito de un objeto (Scriven, 1967) o poner a examen los resultados o efectos de un programa (Levin, 1975).

La evaluación de programas empieza a cobrar sentido en el ámbito educativo en la década de 1970 cuando se quiere valorar la eficacia de los programas que se estaban llevando a cabo y la consecución de los objetivos propuestos. Aunque existe, como se ha señalado, una diversidad epistemológica, la evaluación de programas pretende ser un proceso dinámico en el que aplicando procedimientos científicos se recoge y analiza información válida y fiable, se realizan juicios de valor para tomar decisiones contextualizadas sobre un determinado programa.

Se puede definir como un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos con ámbito de aplicación en las ciencias sociales, que pretende dar respuesta a la necesidad de enjuiciamiento de ciertas decisiones políticas cuyo fin es el beneficio de la intervención social (Fernández-Ballesteros, 1996). No sólo describe los resultados de la evaluación, en otro sentido también pretende explicar los hallazgos encontrados (relación entre variables, incidencia de unas en otras, etc.) construyendo su propio campo de conocimiento (Tejedor et al., 1994).

En la evaluación de programas, Pérez Juste (2000), como ya se ha comentado, mantiene un doble enfoque: la evaluación de programas ordinarios de las y los docentes, realizada desde dentro, por ellos mismos o por el grupo de compañeros de Seminario o Departamento, y la evaluación de programas realizada por expertos, desde fuera, con mentalidad propia de investigación, en concreto de la denominada «investigación evaluativa».

La evaluación de programas como mejora de la actuación pedagógica para Pérez Juste (2000) es una actividad metodológica que admite, al menos, a los efectos expositivos, dos polos separados por un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada docente o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social —en educación, formación, salud, ocio, empleo, etc.— de gran amplitud, complejidad y duración (p.266).

Por otro lado, y de acuerdo con Pérez Juste (2000), en la evaluación de programas como investigación evaluativa, nos situamos ante “una evaluación externa de programas educativos, realizada por una sola vez, desde el exterior, por expertos, en ocasiones de diversos, ámbitos —disciplinares, metodológicos, sociales— respondiendo a lo que se conoce como investigación evaluativa” (p.267).

Por ello, en la investigación que nos ocupa lo que se desarrolla es una investigación evaluativa; es decir, una evaluación de un programa realizada como apunta Pérez Juste (2000), de una sola vez y desde el exterior.

3.2.1.2 Modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) en la evaluación de programas.

Se ha cifrado en más de cincuenta los modelos de evaluación de programas propuestos en los últimos años. Sin embargo, en el ámbito de la orientación, los modelos que han causado mayor impacto son aquellos que se orientan a la toma de decisiones (Bisquerra, 2000, p. 589). De entre ellos se destacan en la tabla 17 sus rasgos fundamentales.

Tabla 17

Modelos de evaluación de programas orientados a la toma de decisiones

<i>Modelo/autor</i>	<i>Proceso/fases</i>	<i>Observaciones</i>
Modelo Global de Atkinson, Furlog y Jaroff (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recoge información cualitativa sobre el proceso de orientación. ➤ Recoge información cualitativa sobre los resultados. ➤ Recoge información cuantitativa sobre las acciones del orientador. ➤ Recoge información cuantitativa sobre los resultados. 	<p>Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias</p> <p>Favorece la autoevaluación del orientador.</p>
Modelo de Alkin (1969)	<p>Se estructura en cinco áreas de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elección del problema (análisis de necesidades i priorización) ➤ Elección del programa ➤ Implementación del programa (Evaluación del proceso) ➤ Mejora del programa (recoge información útil para su optimización) ➤ Certificación. (Recoge y valora informaciones sobre efectos) 	<p>Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posterior, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje.</p>

<i>Modelo/autor</i>	<i>Proceso/fases</i>	<i>Observaciones</i>
Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)	<p>Estructura la evaluación del programa entorno a cuatro contenidos evaluativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación de contexto (recoge información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño) ➤ Evaluación de entrada (pretende tener elementos de juicio que justifiquen el plan de intervención) ➤ Evaluación de proceso (verificación de la puesta en práctica) ➤ Evaluación de producto (logros de la intervención que pueden referirse a la eficacia, eficiencia, efectividad y/o impacto del programa) 	<p>Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posterior, según los casos, planificación, programación, implementación y reciclaje.</p>
Modelo de Pérez Juste (1990)	<p>Considera que la evaluación de programas educativos debe realizarse en tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El programa en sí mismo. (Consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida) ➤ El programa en su desarrollo. (Se atiende tanto a la ejecución en sí como al marco contextual de aplicación) ➤ El programa en sus resultados. (Se atiende no solo a los niveles de logro, incorporando la valoración de los mismos y la continuidad del programa) 	<p>Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho mejorable.</p> <p>La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los mismos como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.</p>

Fuente: Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez. *Revista de Investigación Educativa*, 2000.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación evaluativa se ha planteado la aplicación del modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam y Shinkiefel (1987). Las razones son por estar enfocado a la toma de decisiones, por su estructura sistémica y su carácter de evaluación continua ya que permite evaluar el programa en cuatro momentos diferentes y por la pluralidad de métodos de recogida y análisis de la información que admite. A continuación, se describe el modelo seguido.

Se conceptualiza la evaluación de programas siguiendo a Stufflebeam (1968) como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

El Modelo de Evaluación CIPP se desarrolló originalmente para proporcionar información oportuna de manera sistemática para la toma de decisiones, que es una aplicación proactiva de la evaluación. El uso del modelo CIPP, por lo tanto, está destinado a facilitar la mejora educativa a través de un enfoque proactivo de evaluación (Stufflebeam, 1971). Se presenta como un enfoque integral para la evaluación. Esta es la introducción original (traducida del inglés) que utilizó el propio Stufflebeam en la presentación de su modelo en la Asociación Americana de Administradores de Escuelas (Atlantic City, N.J., 24 de febrero de 1971) para justificar si el modelo CIPP podía responder a la rendición de cuentas.

En los inicios del modelo el autor trataba de dar respuesta a los requisitos instaurados para la evaluación de proyectos por la AESA (*America's Elementary and Secondary Education*) y ayudar al profesorado a evaluar los programas que estaban desarrollando. Su primera observación fue que los docentes necesitaban un concepto de evaluación más amplio que la simple valoración de la consecución de objetivos.

Conviene recordar que, en ese momento, el tipo de evaluación imperante era la evaluación orientada a objetivos definida por Tyler en 1932 que, aunque con modificaciones, llevaba casi 30 años de aplicación en el ámbito educativo. Sus

esfuerzos se dirigieron a que la evaluación contribuyese al perfeccionamiento de los programas (Stufflebeam, 1966).

El marco básico para el modelo de evaluación CIPP está representado en una tabla muy sencilla que elaboró el autor inicialmente. A continuación, se muestra en la Tabla 18 su idea inicial de evaluación.

Tabla 18

Definición operativa para los cuatro tipos de evaluación

	Contexto	In-put	Proceso	Producto
Delinear	Sistema de variables y valores	Especificaciones del problema restricciones de criterios de diseño	Decisión del proceso Puntos, hitos ,barreras	Criterios de efectividad
Obtener	Datos de rendimiento y juicio	Identificación y análisis de estrategias	Seguimiento de procedimientos	Efectos primarios, secundarios y terciarios
Proporcionar	Perfil de necesidades, oportunidades y problemas	Estrategias por matriz de problemas	Informes de progreso Informes de excepción	Descripción y explicación de los logros e impacto del proyecto

Fuente: Stufflebeam, 1971

Tal y como puede observarse en la tabla 18 se han combinado dos dimensiones clave para formar una matriz como base del modelo CIPP. La dimensión vertical incluye los tres pasos en el proceso de evaluación llamados delinear, obtener y proporcionar, mientras que la dimensión horizontal incluye cuatro tipos de evaluación, llamados contexto, entrada, proceso y producto. El acrónimo CIPP se derivó de las primeras letras de los nombres de estos cuatro tipos de evaluación. La delimitación, la obtención y la provisión como tres pasos en el proceso de evaluación.

Los conceptos clave del modelo CIPP:

- Tres propósitos evaluativos: la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y para la comprensión de los fenómenos implicados.
- Evaluación como proceso: identificar, obtener y proporcionar información. En la delimitación se definen los objetivos de la evaluación, se formulan preguntas, se

delimitan las decisiones a tomar y se identifican los obstáculos que puedan haber. Para la obtención de información se diseñan o se adaptan instrumentos, se determinan las muestras, se aplican los instrumentos y se realiza el procesamiento estadístico de los resultados. En el análisis de la información se realiza un diseño que garantice la mayor efectividad en la interpretación de los datos obtenidos y se procede al análisis de la información. Posteriormente se comunica la información a la audiencia y se le asesora para la utilización y aplicación de dicha información.

- Aspectos clave del objeto que deben ser valorados: metas, planificación, realización, impacto.
- Momentos de evaluación:
 - ✓ Contexto- Incluye la identificación de problemas y necesidades, así como el análisis de los elementos relevantes en un escenario educativo específico. Datos como lugar, ambiente, estrato socio económico, dificultades sociales.
 - ✓ Entrada- Involucra los juicios sobre recursos y estrategias necesarios para lograr las metas y objetivos del programa. Valora los recursos disponibles antes del inicio del programa, es decir, con lo que se cuenta en el momento de comenzar la aplicación del programa.
 - ✓ Proceso- se recogen datos evaluativos una vez el programa se ha puesto en funcionamiento, para identificar cualquier defecto en el plan procesal y contribuir a una mejor aplicación del mismo. Incluye la interrelación dinámica de las estructuras del programa y los diversos actores para observar la evolución del mismo y poder introducir mejoras a lo largo del proceso.
 - ✓ Producto- para interpretar y medir los logros producidos por el programa educativo, recopila igualmente información que oriente la toma de decisiones de todo tipo. Se analiza la consecución de los indicadores que se pueden caracterizar por: eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

Todo lo comentado anteriormente queda reflejado en la figura 8 en este diagrama de flujo.

<i>Tipo de evaluación</i>	<i>Decisión que informa</i>	<i>Desarrollo del programa</i>
Evaluación de contexto	Necesidad del programa ¿Qué tipo de programa?	Diseño del programa
Evaluación de entrada	Adecuación del programa	Programación
Evaluación de proceso	Ejecución, modificación, adaptación del programa	Implementación del programa
<i>Finalización del programa</i>		
Evaluación de producto	Revisión del programa (mejora) Acreditación del programa	Mantenimiento o no del programa

Figura 8: Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfeld (1985). Evaluaciones y decisiones vinculadas con el desarrollo del programa.

Fuente: Perales, Ortega y Jornet, 2012

Se utilizará el modelo CIPP orientado a la toma de decisiones sobre el programa educativo y desde la perspectiva de mejora educativa. El modelo se concretará al detalle en el apartado siguiente.

3.3 Investigación evaluativa para el programa de técnicas de relajación en las aulas de educación primaria

Como venimos comentando, en este trabajo se aplicará el modelo CIPP para poder llevar a cabo la investigación evaluativa con los fines de mejora. En la tabla 19 se puede observar el proceso general seguido para el desarrollo de la investigación evaluativa, basada en el modelo CIPP anteriormente descrito, llevada a cabo relacionando las diferentes fases sucesivas en su desarrollo con los momentos evaluativos efectuados y los tipos de decisiones a tomar en cada momento.

Tabla 19

Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones

<i>Estadios en la planificación de un programa</i>	<i>Tipo de evaluación</i>	<i>Tipo de decisión</i>
1. Análisis de necesidades	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
2. Desarrollo de metas y objetivos	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
3. Diseño del programa.	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
4. Diseñar un plan de implementación	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
5. Plan piloto del programa	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
6. Evaluar los resultados del plan piloto	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
7. Adoptar, corregir, abandonar el programa	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
8. Institucionalizar el programa	Evaluación del Producto	Decisiones de implementación
9. Evaluar el programa institucionalizado	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje

Fuente: Adaptado por Sanz (1996) de Rogers (1979, p.211)

Como se viene señalando, un sentido primordial de la evaluación de un programa es la toma de decisiones para la mejora educativa. Se evalúa el programa en diferentes momentos para realizar una toma de decisiones sobre las diferentes cuestiones a tener en cuenta en el desarrollo del programa. En la tabla 19 se relaciona cada momento evaluativo con el tipo de decisiones a tomar en cada momento. Así, tras una evaluación del contexto se toman decisiones sobre la planificación del programa y tras una evaluación de producto se toman decisiones sobre su implementación, por ejemplo.

3.3.1 Objetivos de la investigación evaluativa

Con el propósito de realizar una investigación evaluativa en la que, a lo largo de todo el proceso, se pueda obtener una validación del programa presentado, se plantean los siguientes objetivos:

➤ Objetivo general:

Validar la calidad del programa de intervención realizado para la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula, y determinar su alcance y efectos desde la perspectiva sistémica de investigación evaluativa

➤ Objetivos específicos:

Realizar una evaluación del contexto que nos permita conocer:

- Características generales del contexto donde se quiere aplicar el programa.
- Características generales del alumnado que será objeto de estudio.
- Diseñar una propuesta inicial del programa de formación de técnicas de relajación y meditación en el aula.

Realizar una evaluación inicial que permita conocer:

- La viabilidad inicial del programa así como las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo.
- Analizar el nivel general de estrés docente en el profesorado participante.
- Conocer el clima de aula inicial existente en los diferentes grupos-clase.
- Evaluar la competencia relajatoria inicial de los discentes.
- Valorar el nivel de atención del alumnado antes de la aplicación del programa.
- Realizar los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial (metodología, recursos, tiempos, etc.), para poder ofrecer una formación a medida de los participantes.
- Valorar la adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos.

Realizar una evaluación procesual que permita:

- Conocer si el programa se desarrolla de forma sistemática por parte del profesorado.
- Descubrir las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado.
- Realizar los ajustes en el desarrollo y ejecución del programa (metodología, estrategias educativas, tiempo, etc.), si son necesarios.
- Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado.

Realizar una evaluación de resultados una vez finalizado el programa que ofrezca datos sobre su desarrollo concretado en:

- Analizar el nivel de eficiencia del programa. Sus resultados en relación con los medios disponibles y circunstancias en las que se aplica
- Analizar si se ha producido una mejora en el nivel de estrés docente.
- Descubrir si ha mejorado el clima de aula desde el inicio del programa en cada grupo-clase y en el conjunto de las y los participantes.
- Conocer si ha mejorado la competencia relajatoria del alumnado tras la aplicación del programa.
- Analizar si mejora el nivel de atención del alumnado tras el desarrollo del programa.
- Valorar qué elementos del programa pueden y deben ser mejorados de cara a las ediciones posteriores.

En este sentido, la validación es un término que recoge el significado de recabar las evidencias de funcionamiento del programa mediante los diferentes instrumentos y procedimientos complementarios (cualitativos y cuantitativos) con el fin de observar el funcionamiento de sus componentes y con la finalidad de la toma de decisiones que lleven a la mejora de éstos.

3.4 Diseño de la investigación evaluativa

Siguiendo los elementos fundamentales del diseño de una investigación evaluativa, se detallan, a continuación, el plan llevado a cabo para la evaluación y el plan de recogida de información efectuado:

- Plan de evaluación:
 - Objeto de evaluación atendiendo a los objetivos de la evaluación.
 - Fases de desarrollo de la investigación evaluativa.
 - Participantes.
 - Audiencias implicadas.
- Plan de recogida de información:
 - Criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.
 - Fuentes e instrumentos de evaluación y momentos de recogida de información.

A continuación, se describen más detalladamente ambos planes comenzando con el plan de evaluación.

3.4.1 Plan de evaluación

En este apartado, se detallarán el objeto de evaluación vinculado a los objetivos propuestos, las fases en las que desarrolla la evaluación siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkifield (1987) comentadas con anterioridad (evaluación de contexto, evaluación inicial, evaluación de proceso y evaluación de producto). Se continuará con el detalle de los participantes en los que se focaliza el presente estudio y las audiencias implicadas.

3.4.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación.

En la tabla 20 se muestran las cuestiones planteadas en cada momento de la evaluación atendiendo a los objetivos propuestos en la investigación y su relación con los objetos de evaluación, siguiendo los diferentes momentos evaluativos efectuados, esto nos da una perspectiva completa del planteamiento de todo el proceso

Tabla 20

Cuestiones de evaluación que orientan la investigación

<i>Objetivos de evaluación</i>	<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Cuestiones claves de evaluación que se quieren responder</i>	<i>Tipo de evaluación según el momento de aplicación del programa</i>
Conocer las características generales del contexto donde se quiere aplicar el programa.	Características generales de las poblaciones donde se ubican los centros educativos.	¿Qué características, demográficas, políticas y socioeconómicas tienen ambas poblaciones? ¿Existen diferencias entre las poblaciones vinculadas a diferentes centros en cuanto a estas características?	<i>Evaluación del contexto</i> Estudios sociodemográfico, económico y político
Conocer las características generales de los centros educativos en los que se va a aplicar el programa	Características generales de los centros educativos	¿Qué características generales tiene cada centro educativo? ¿Existen diferencias entre los centros educativos en cuanto a su cultura institucional?	<i>Evaluación del contexto</i> Revisión de los documentos básicos de organización de los centros participantes
Conocer las características iniciales del alumnado que asiste a sendos centros educativos	Características generales del alumnado que asiste a cada centro educativo	¿Qué peculiaridades posee el alumnado de cada centro educativo?	<i>Evaluación del contexto</i> Información por parte del profesorado y del PEC (proyecto educativo de centro)
Diseñar una propuesta inicial del programa de formación de técnicas de relajación y meditación en el aula.	Las características del contexto para orientar el diseño del programa	¿Cómo se puede ajustar mejor el programa a las características del contexto?	<i>Evaluación de contexto</i> Valoración de toda la información recogida en esta fase.
Valorar la adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos	Conceptualización y diseño del programa educativo y valoración de su adecuación al alumnado y profesorado	¿Se adecua el programa a las necesidades y expectativas de los centros educativos? ¿Existen en los centros educativos experiencias de relajación y meditación previas?	<i>Evaluación de entrada</i> Adecuación del programa a las necesidades de los participantes y sus características
Determinar la viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa.	Condiciones institucionales para la puesta en práctica del programa	¿En qué medida el centro educativo facilita los recursos necesarios para la puesta en práctica del programa?	<i>Evaluación de entrada</i> Valoración de la suficiencia del programa en cuanto al cumplimiento de

			los objetivos establecidos con los recursos disponibles. Negociación con las direcciones de los centros y tutores implicados
Analizar el nivel general de estrés docente en el profesorado participante	Nivel de estrés inicial en el profesorado	¿El nivel de estrés del profesorado es alto y por ello necesitan esta intervención?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas con el profesorado
Analizar el clima de aula en cada grupo-clase	El clima de aula inicial	¿Existe un clima de aula ruidos que dificulta el aprendizaje?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas grupales con el alumnado
Valorar en el alumnado su competencia relajatoria y su nivel de atención de forma individual	Capacidad relajatoria del alumnado Nivel de atención del alumnado	¿Qué capacidad tiene el alumnado para relajarse? ¿Cuál es el nivel de atención inicial del alumnado?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas individuales con el alumnado
Realizar los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial (metodología, recursos, tiempos, etc.), para poder ofrecer una formación a medida de los participantes.	Las características de los/las participantes de la formación y de su entorno.	¿Qué ajustes son necesarios realizar a la luz de los datos de la evaluación de entrada?	<i>Evaluación de entrada</i> Valoración de toda la información recogida en esta fase.
Conocer si el programa se desarrolla según lo previsto.	Sistematización del programa Utilización del banco de recursos	¿El profesorado está siendo sistemático en la aplicación en el aula de las TRM? ¿Se utiliza el banco de recursos propuesto?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado
Descubrir las principales dificultades con las que se encuentra el	Primeras dificultades encontradas por el profesorado	¿Cuáles son las dificultades iniciales con las que se encuentra el profesorado?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado

profesorado.			
Realizar los ajustes en el desarrollo y ejecución del programa (metodología, estrategias educativas, tiempo, etc.), si son necesarios.	El desarrollo y la ejecución del programa	¿Según el desarrollo del programa, son necesarios nuevos ajustes?	<i>Evaluación del proceso</i> Valoración de toda la información recogida en esta fase.
Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado.	Logros obtenidos a partir de la aplicación del programa, eficacia parcial	¿Qué cambios se han observado en el alumnado como efecto del programa? ¿Y en el profesorado?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado
Analizar si se ha producido una mejora en el nivel de estrés docente.	El profesorado	¿Ha mejorado el nivel de estrés docente tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Entrevistas con el profesorado
Descubrir si ha mejorado el clima de aula desde el inicio del programa en cada grupo-clase y en el conjunto de los participantes.	Clima de aula	¿Ha mejorado el clima de aula tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Aplicación de estrategias diagnósticas grupales con el alumnado
Analizar si mejora el nivel de atención del alumnado y su competencia relajatoria tras el desarrollo del programa.	Alumnado	¿Han mejorado la competencia relajatoria del alumnado y su nivel de atención tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Aplicación de estrategias diagnósticas individuales con el alumnado
Valorar qué elementos del programa pueden y deben ser mejorados de cara a las ediciones posteriores. Analizar el nivel de eficiencia del programa en relación a los medios disponibles y circunstancias en las que se aplica	El programa en su conjunto, desde el inicio, desarrollo y fase final	¿Qué elementos del programa son susceptibles de mejora?	<i>Evaluación del producto</i> Valoración global de los datos obtenidos

3.4.1.2 Fases de desarrollo de la investigación evaluativa.

Como se ha informado en el capítulo 3, se trata de un estudio que pretende combinar una parte cuantitativa y una parte cualitativa para recoger la mayor cantidad de datos desde diferentes vías y ofrecer una triangulación de métodos. De acuerdo con estas premisas, la evaluación se realizó en diferentes momentos y desde diferentes instrumentos y colectivos, siguiendo el planteamiento general del modelo CIPP de Stufflebeam (1979). Se realizó una evaluación del contexto en el que se iba a aplicar el programa, una evaluación inicial para observar diferentes aspectos antes del programa, una evaluación del proceso de forma continua y una evaluación final.

a) Evaluación del contexto

La primera tarea evaluativa a acometer se centró en recabar información para tener una panorámica general del contexto en el que se iba a desarrollar el programa de intervención. Se buscaron datos a nivel social, político, económico y cultural que podían facilitar o dificultar la aplicación del programa en los municipios de los centros participantes. Del mismo modo, se recoge información a nivel general sobre cada uno de los centros educativos en los cuales se iba a aplicar el programa, a través de sus documentos oficiales y se recaba información sobre las características generales del alumnado asistente a estos centros. Se finaliza esta parte centrando las metas a seguir según la evaluación del contexto realizada y estableciendo un ajuste en las prioridades del programa. Tras el análisis del contexto, se ajustan y adaptan los cuestionarios a aplicar con el alumnado y el profesorado en la recogida de información posterior. Se examina si las metas están en concordancia con esta primera detección de necesidades. Y se intentan dilucidar *a priori* las deficiencias y problemas que puedan surgir para poder abordar los imprevistos en aras del cumplimiento de los objetivos educativos.

b) Evaluación inicial (metas, planificación)

Se realiza una primera detección de necesidades con informantes claves para valorar la idoneidad del programa de intervención y su pertinencia. Se valoran las condiciones institucionales para su puesta en práctica y las facilidades que ofrecen los centros educativos para ello. Se valoran las estrategias alternativas del programa para poder modificar y realizar cambios a lo largo del proceso. Se tienen en cuenta los costos que el programa va a generar antes de su aplicación.

Se valoran también las variables e indicadores escogidos para observar los efectos concretos del programa sobre estos indicadores en su situación inicial (nivel de estrés docente, clima de aula, nivel de atención del alumnado y capacidad relajatoria del mismo) para, posteriormente, poder observar los cambios concretos que se produzcan respecto a estos indicadores.

c) Evaluación del proceso

Para observar el transcurso de la aplicación del programa y la utilización del banco de recursos de forma eficiente, se realiza una entrevista semiestructurada individualizada con cada profesor/a. Con el fin de reconducir la intervención, mejorar las relajaciones que estaban aplicando con el alumnado, insistir en la importancia de la sistematización y periodicidad, recoger las primeras dificultades en la aplicación del programa, recoger las primeras impresiones en la aplicación del programa, valorar hasta qué punto el profesorado participante estaba implicado/a en el programa, describir las desviaciones respecto del plan original y si se observa algo del plan inadecuado, realizar cambios. Así mismo, se recogen datos sobre la eficacia parcial del programa respecto a los indicadores planteados.

d) Evaluación del producto (impacto)

Con el objetivo de observar los logros del programa respecto a los indicadores planteados en el estudio y valoración de los efectos a largo plazo, hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir y cuáles han sido los efectos del programa, deseados y no deseados, positivos y negativos. También se valora el impacto final del programa. A continuación, en la figura 9 se presentan las fases seguidas en el desarrollo de la investigación evaluativa.



Figura 9: Fases del desarrollo de la investigación evaluativa

Fuente: Elaboración propia

3.4.1.3 Participantes.

En la investigación desarrollada el tipo de muestreo efectuado es no probabilístico, de conveniencia, se han seleccionado para la muestra los casos disponibles y accesibles (Martínez-Arias, 1995). El conjunto de participantes está compuesto por dos centros educativos de la provincia de Valencia: el CEIP La Llama del Mas en Bétera y el CEIP Martínez Torres en Aldaia. Aunque la muestra sea escasa, sesgada y poco representativa de la población (centros educativos de la provincia de València), se trata de un número suficiente de alumnado para explorar los resultados, además se cuenta con grupos de los primeros cursos de primaria (1º ciclo) y de los últimos (3º ciclo) lo que abre el ámbito de aplicación a toda la etapa. Se cuenta, desde el inicio del estudio, con que, dado el tipo de muestreo, se verá afectada la validez externa del mismo.

A continuación, se ofrece una breve descripción de los centros de estudio ya analizados en el apartado de evaluación de contexto.

- *CEIP La Llama del Mas (Bétera)* – centro de educación infantil y primaria, ubicado al este de la comarca del Camp de Túria. Se trata de un municipio de 23.647 habitantes, situado a 10 km de la ciudad. El centro es público y en los últimos años ha experimentado crecimiento poblacional debido al aumento urbanístico de la zona por zonas residenciales y urbanizaciones. De hecho, el centro pese a ser público se encuentra en una urbanización residencial. En el centro la Llama del Mas de Bétera se imparten 3 líneas por curso por lo que hay 18 grupos de educación primaria y 2 líneas en educación infantil, habiendo un total de 6 líneas de infantil. En general, la mayoría de familias del centro pertenecen a un nivel socio-económico medio-alto.
- *CEIP Martínez Torres (Aldaia)*- centro de educación infantil y primaria situado en la zona oeste del área metropolitana de Valencia, en la provincia de Valencia. Con una población de 31.246 habitantes. La corriente inmigratoria de las décadas de 1960-1970 hizo que, en 1981, Aldaia concentrara 20.800 personas, casi triplicando el número de habitantes en veinte años. En general, la mayoría del alumnado del centro pertenece a familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. En los últimos años, la localidad ha acogido a población inmigrante procedente de Europa del Este y de países de América del Sur. En el centro

Martínez Torres de Aldaia se imparten 3 líneas por curso por lo que hay 18 grupos de educación primaria y 3 líneas en educación infantil habiendo un total de 9 líneas de educación infantil.

Al ser los dos centros públicos, la titularidad de los colegios depende de la *Conselleria de Educació de la Comunitat Valenciana*, y recibe de ésta la dotación económica para su funcionamiento. El ayuntamiento de cada municipio se encarga del mantenimiento de los centros.

El total de participantes son 9 subgrupos de escolares y profesorado, tres grupos de primero de educación primaria, tres grupos de segundo de educación primaria y tres grupos de 6º de educación primaria, con un total de 168 alumnos/as. Como se especifica en la Tabla 21.

Tabla 21

Detalle del alumnado participante en el estudio

<i>CEIP La Llama del Mas</i>	<i>CEIP Martínez Torres</i>
1ºA 16 alumnos/as	6ºA 21 alumnos/as
1ºB 17 alumnos/as	6ºB 25 alumnos/as
1ºC 16 alumnos/as	6ºC 26 alumnos/as
2ºA 18 alumnos/as	
2ºB 20 alumnos/as	
2ºc 9 alumnos/as	
Total: 96 alumnos/as	Total: 72 alumnos/as
Total: 168 alumnos/as	

Fuente: Elaboración propia

El tipo de muestreo para el colectivo de *profesorado* participante es no probabilístico, de conveniencia. Se han seleccionado para la muestra los casos disponibles y accesibles, el profesorado participante se ofreció voluntario para la aplicación del programa y evaluar el proceso y los resultados con el fin de la mejora de diferentes elementos.

El 100% del profesorado participante fueron mujeres, lo que, por una parte responde a la feminización de la profesión docente (Subirats, 1988) y, por otra, a la

mayor sensibilización y empatía de las mujeres por estas temáticas. Así que, en la mayoría de los casos, en adelante, se hará alusión al grupo como “profesoras participantes”.

Se ofrece poca información sobre el grupo de profesoras participantes para mantener su anonimato y por petición expresa de algunas de ellas; por lo tanto, solo se indicarán descriptores generales sobre el grupo.

El grupo de profesoras son 9 en total con edades dispares comprendidas desde 31 a 62 años, también con situación laboral diferente, desde profesoras interinas a profesoras con plaza sin destino definitivo en el centro y profesoras con plaza con destino definitivo en el centro. Señalar que no todo el profesorado ha mostrado una gran motivación e interés por el programa, aunque sí ha aceptado participar en el estudio.

En la tabla 22 se detalla la muestra del profesorado y el grupo-clase al que pertenece. Son un total de 9 profesoras, 6 pertenecientes al centro A y 3 pertenecientes al centro B.

Tabla 22

Detalle del profesorado participante en el estudio

CEIP A		CEIP B	
<i>Profesorado</i>	<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Alumnado</i>
PROF 1ºA	1ºA 16 alumnos/as	PROF 6ºA	6ºA 21 alumnos/as
PROF 1ºB	1ºB 17 alumnos/as	PROF 6ºB	6ºB 25 alumnos/as
PROF 1ºC	1ºC 16 alumnos/as	PROF 6ºC	6ºC 26 alumnos/as
PROF 2ºA	2ºA 18 alumnos/as		
PROF 2ºB	2ºB 20 alumnos/as		
PROF 2ºC	2ºC 9 alumnos/as		
Total: 6 profesoras	Total: 96 alumnos/as	Total: 3 profesoras	Total: 72 alumnos/as
<i>Profesorado total: 9 profesoras</i> <i>Alumnado total: 168 alumnos/as</i>			

Fuente: elaboración propia

3.4.1.4 Audiencias.

Las audiencias implicadas y los roles deben ser definidos claramente, el concepto de implicados intentará ser lo más amplio posible siguiendo a Jornet et al. (2002).

La primera audiencia a señalar es la propia investigadora ya que de ella surge la necesidad de realizar una exhaustiva evaluación del programa presentado que sirva a su validación y sea el marco empírico de su tesis doctoral. Y asume toda la responsabilidad técnica sobre el proceso evaluador. Pese a tener una alta implicación en el programa, ya que es de su creación, la evaluación se cataloga de externa ya que no pertenece al grupo de profesorado que aplica el programa. Es la investigadora la que coordina el desarrollo general de la evaluación, estableciendo los criterios de evaluación, los indicadores, fuentes e instrumentos de recogida de información, momentos de evaluación, entre otros.

La segunda audiencia a quien hay que hacer referencia se refiere a las profesoras implicadas en el programa ya que ellas se encargan de una parte importante de la evaluación en cada fase. En su fase de análisis del contexto aportando información sobre el alumnado y el centro educativo: en la fase de evaluación inicial, son las que pasan los diferentes cuestionarios al alumnado de su grupo; en la fase procesual, son entrevistadas individualmente para observar cómo evoluciona el programa y los primeros resultados, y; en la fase final, pasan de nuevo los cuestionarios al alumnado para la evaluación de resultados e informan del proceso final. Se da una combinación de la evaluación externa, al pasar los cuestionarios ya que son analizados *a posteriori* por la investigadora principal, con la evaluación interna, ya que ofrecen sus opiniones por medio de la entrevista semiestructurada.

Otra audiencia que ha de ser tenida en cuenta es el alumnado que a lo largo de todo el proceso aportará datos significativos en cuanto al clima de aula que perciben, su competencia relajatoria y su nivel de atención. Además, observará las actitudes del profesorado respecto a su nivel de estrés docente.

En general, podemos calificar el proceso de evaluación como interno, dado que todo el proceso de evaluación está diseñado y llevado a cabo por la misma persona que ha diseñado la intervención psicoeducativa, además de que hay una gran parte de

participación de las audiencias internas; todo ello ofrece mayor objetividad y credibilidad a la evaluación con la finalidad de mejora del programa.

Como destinatarios de la información evaluativa se señalan a la propia investigadora, interesada en el objetivo general de evaluación por las repercusiones que puede tener a nivel pedagógico, a las profesoras implicadas para que les ayude a guiar su acción educativa futura y a la dirección de los centros educativos para que puedan tomar decisiones sobre la continuidad del programa en sus propios centros. Asimismo, la difusión de los resultados puede ser útil para la comunidad educativa ya que aportan transparencia y permite la construcción del conocimiento común y desarrollo profesional en el sentido amplio.

3.4.2 Plan de recogida de información

Para que la información que se aporta en una investigación evaluativa sea fiable y válida los datos tienen que ser de calidad, el plan de recogida de información debe sistematizar y formalizar la recogida de datos.

Se trata además de una idea, la complementariedad, que lleva de forma inevitable aparejada la idea de articulación, porque todo esquema que pretende establecer sinergias entre sus componentes requiere algún tipo de articulación entre los mismos (Ortí, 1995).

3.4.2.1 Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.

Es fundamental en el proceso evaluativo determinar la selección de criterios que sirvan de referencia para concluir que el programa ha funcionado adecuadamente. Como afirman Perales et al. (2012), en la fase de evaluación de contexto “no existe un listado exhaustivo de criterios y cada equipo evaluativo que emprenda una evaluación debe elegir los suyos y definirlos según sus prioridades, y el programa o situación educativa que vaya a evaluar “(p.228). Sin embargo, para las fases posteriores de evaluación de entrada, proceso y producto sí se ofrecen a menudo los diferentes criterios orientativos.

Se señalan a continuación, en la Tabla 23, los que proponen estas autoras y que servirán de ejemplo para nuestro estudio.

Tabla 23

Criterios para la evaluación de programas

<i>Evaluación de contexto</i>	
No hay criterios relativos al programa. Se trata de hacer el análisis de necesidades a partir de la realidad concreta. Identificar necesidades del grupo clase, del centro y de la sociedad.	
<i>Evaluación de entrada</i>	
Pertinencia	Existe una necesidad real en el contexto, que requiere de un programa como este o de una intervención educativa como esta. El programa es una respuesta potencialmente adecuada a la necesidad detectada.
Suficiencia	El programa, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende (incluye apoyos, medios y recursos, para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados).
Calidad técnica del programa	El programa es coherente con las bases teóricas y pedagógicas. El programa tiene congruencia interna entre sus componentes.
Viabilidad del programa	El diseño previsto para el programa es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará.
<i>Evaluación de proceso</i>	
Cumplimiento	El programa se desarrolla según lo previsto, no hay desfases ni desajustes.
Flexibilidad	El programa es capaz de adecuarse a las situaciones que se van presentando, manteniendo los objetivos finales, pero adecuando las estrategias.
Adecuación a los diferentes componentes	Los diferentes componentes del programa contribuyen a su desarrollo adecuado y a la consecución de los objetivos (el trabajo desarrollado por los educadores, la infraestructura, la metodología, etc.). Puede integrar o no la valoración del papel de los educadores en el programa.
Eficacia parcial	Los objetivos se van consiguiendo.
Satisfacción parcial con el producto	Los implicados (profesorado, alumnado, coordinadores, agentes externos, equipo directivo, etc.) están satisfechos con el desarrollo del proyecto.
<i>Evaluación de producto</i>	
Eficacia	Grado de logro de los objetivos propuestos (aprendizajes, cambio de actitudes, participación).
Eficiencia	Resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en las que el programa se aplica.
Efectividad	Efectos beneficiosos no previstos
Satisfacción	Satisfacción de destinatarios, agentes, y otro personal interesado o afectado.

Impacto	Efectos del programa en el contexto, más allá de los objetivos internos pretendidos.
Funcionalidad	Grado en que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron

Fuente: Perales, Ortega y Jornet, 2012

Por otro lado, el establecimiento y utilización de los indicadores facilita el seguimiento y la evaluación sistemática, ya que son parte del diseño del programa desde sus fases de iniciación y planificación (Tejada, 2004).

Se utilizan para la evaluación del programa una serie de indicadores coherentes con los objetivos propuestos y el modelo de evaluación de programa escogido. Éstos aportarán elementos para el análisis del programa en toda su amplitud y en sus diferentes momentos evaluativos. Los indicadores se plantean aquí como herramienta indispensable para contar con la información relevante y oportuna para la toma de decisiones. Del mismo modo, servirán para observar el desarrollo del programa y hacer un seguimiento ajustado del mismo.

También uno de los aspectos centrales del uso de indicadores es la evaluación de impacto del programa, conocer el efecto real que ha tenido en docentes, discentes y en la cultura general del centro educativo.

A continuación, en la tabla 24, se presentan los indicadores junto con los criterios de evaluación que guiarán el proceso evaluativo en las tablas que siguen:

Tabla 24

Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa

<i>Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa</i>		
Objetivo de la investigación	Conocer la viabilidad inicial del programa así como las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos que exige su implementación y desarrollo.	
Objeto de evaluación	Conceptualización y diseño del programa educativo	
Momento de evaluación	Evaluación Inicial	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Viabilidad del programa	Disponibilidad de los recursos en el centro para la aplicación del programa.	Entrevistas informales con las direcciones de los centros educativos.

Suficiencia	Facilitación de la comunicación, motivación y compromiso del profesorado	Reunión inicial con el profesorado y planteamiento del proyecto.
Calidad técnica del programa	El programa es aplicable tal y como está diseñado, es congruente técnica y pedagógicamente. El programa necesita alguna modificación antes de ser aplicado.	Informaciones del profesorado.

Fuente: Elaboración propia

En esta fase, se analizan tanto la disponibilidad de los recursos del centro educativo como la implicación del profesorado, congruencia técnica del programa entre otras para valorar la viabilidad inicial del programa, su suficiencia y calidad técnica.

Tabla 25

Evaluación del punto de partida del profesorado y del alumnado

<i>Evaluación del punto de partida del profesorado y del alumnado</i>		
Objetivo de la investigación	Analizar el estado inicial del alumnado, profesorado y clima de aula en las dimensiones claves del programa.	
Objeto de evaluación	Nivel de estrés docente, clima de aula, competencia relajatoria de los discentes y nivel de atención del alumnado.	
Momento de evaluación	Evaluación inicial	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Pertinencia	Nivel de estrés docente. El clima de aula.	Cuestionario de estrés docente ED-6 Cuestionario de clima de aula
Suficiencia	El alumnado posee una competencia relajatoria que le capacita para la realización sistemática de relajaciones. El nivel de atención del alumnado es bajo.	Cuestionario de aptitud relajatoria Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone.

Fuente: Elaboración propia

Se buscan los criterios de suficiencia y pertinencia del programa analizando el nivel de estrés docente, el clima de aula, la competencia relajatoria del alumnado y su nivel de atención.

Tabla 26.

Análisis evaluativo de la “factibilidad de la implementación del programa educativo”

<i>Análisis evaluativo de la “factibilidad de la implementación del programa educativo”</i>		
Objetivo de la investigación	Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.	
Objeto de evaluación	La implementación del programa, su sistematización, dificultades iniciales y propuestas de mejora.	
Momento de evaluación	Evaluación de proceso	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Cumplimiento Adecuación a los diferentes componentes Flexibilidad	Adecuación a la metodología inicial Sistematización del proceso Implicación del profesorado Utilización del banco de recursos on-line Cambios a introducir en el programa para optimizar su aplicación	Entrevista semiestructurada con cada profesora participante.

Fuente: Elaboración propia

Para decidir si el programa se puede implementar en la práctica, se analiza el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.

Tabla 27.

Evaluación de los resultados parciales obtenidos

<i>Evaluación de los resultados parciales obtenidos</i>		
Objetivo de la investigación	Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado.	
Objeto de evaluación	Efectos iniciales del programa sobre el nivel de estrés docente, clima de aula, competencia relajatoria de los discentes y nivel de atención del alumnado.	
Momento de evaluación	Evaluación de proceso	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
	Primeras sensaciones del profesorado ante los efectos del	

Eficacia parcial	programa:	Entrevista semiestructurada con cada profesora participante.
Satisfacción parcial con el producto	Nivel de estrés individual del profesorado	
	Clima de aula	
	Competencia relajatoria del alumnado	
	Nivel de atención del alumnado	

Fuente: Elaboración propia

En la evaluación de seguimiento para poder observar resultados parciales, se realiza una entrevista semiestructurada para observar las primeras impresiones del profesorado respecto a los indicadores del clima de aula, su nivel de estrés docente, competencia relajatoria del alumnado y nivel de atención del mismo.

Tabla 28

Análisis evaluativo medios-fines en la aplicación final del programa

<i>Análisis evaluativo medios-fines en la aplicación final del programa</i>		
Objetivo de la investigación	Análisis global de los resultados obtenidos en relación con los medios disponibles y circunstancias en las que se aplica	
Objeto de evaluación	Resultados en relación a los medios y circunstancias de aplicación.	
Momento de evaluación	Evaluación final	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Eficiencia	Los medios (personales, materiales) han sido suficientes. Suficiencia y acceso a los recursos	Entrevistas informales con informantes claves del programa.
Satisfacción	Grado de satisfacción con el banco de recursos de los participantes	

Fuente: Elaboración propia

Se evalúa, en términos de eficiencia, para valorar si los medios tanto personales como materiales han sido suficientes. En este punto, también se va recogiendo y valorando información sobre el nivel de satisfacción con los medios utilizados en el desarrollo del programa.

Como ya se ha explicado, la evaluación de los resultados finales del programa educativo solía ser el único tipo de evaluación que interesaba y que se realizaba. En el

proceso de investigación evaluativa acometido en esta tesis, se trata de una fase evaluativa más, que aporta un tipo de información terminal dentro de todo el proceso evaluativo.

Tabla 29

Evaluación de los resultados finales del programa educativo

<i>Evaluación de los resultados finales del programa educativo</i>		
Objetivo de la investigación	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, el profesorado y el clima de aula	
Objeto de evaluación	Efectos iniciales del programa sobre el nivel de estrés docente, clima de aula, competencia relajatoria de los discentes y nivel de atención del alumnado.	
Momento de evaluación	Evaluación final	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Eficacia	Aptitud relajatoria del alumnado	Cuestionario de aptitud relajatoria
Funcionalidad	Nivel de estrés docente Clima de aula	Entrevistas con informantes claves
Satisfacción	Nivel de atención del alumnado	Cuestionario de clima de aula
Efectividad	Grado de satisfacción general con el programa de docentes y discentes.	Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone.
Impacto	Traslación de aprendizajes. Cambios en el contexto global del centro educativo.	Entrevistas con informantes claves

Fuente: Elaboración propia

En esta fase, se valoran los resultados finales del programa y su ajuste a los criterios de eficacia, funcionalidad, satisfacción, efectividad e impacto. Se evalúan los indicadores de aptitud relajatoria y nivel de atención del alumnado al finalizar el programa, el nivel del clima de aula, de estrés docente, el grado de satisfacción tras la finalización del programa y se evalúa si se ha producido translación de aprendizajes (del alumnado a otros ámbitos) o cambios en el centro educativo producidos por la acción del programa.

Tabla 30

Mejoras del programa

<i>Elementos del programa educativo a mejorar</i>		
Objetivo de la investigación	Valorar qué elementos del programa pueden y deben mejorarse de cara a ediciones posteriores	
Objeto de evaluación	El programa en su conjunto y su proceso de aplicación	
Momento de evaluación	Evaluación final	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Fuentes y procedimientos de recogida de información</i>
Efectividad Impacto	Todos los indicadores para la evaluación del programa	Valoración general del proceso y resultados

Fuente: Elaboración propia

A través de las diferentes tablas se sintetizan las fases sucesivas de la evaluación del programa, sus criterios de evaluación, indicadores e instrumentos de recogida y análisis de la información. Más adelante, al adentrarse en cada una de las fases evaluativas, se desarrollará la información recogida en las diferentes tablas.

3.4.2.2 Fuentes e instrumentos de evaluación y momentos de recogida de información.

En este apartado se detallarán las fuentes e instrumentos de evaluación empleados a lo largo de todo el proceso de investigación evaluativa. A lo largo del proceso, se han combinado tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa en la recogida de información sobre el objeto de evaluación. En la actualidad no se considera que haya un método de recogida de información mejor que otro y se utilizan unos u otros en función de su adecuación a la finalidad de la evaluación (criterio de utilidad) o en función de los recursos humanos, materiales y económicos disponibles (Cabrera, 2000). También se defiende una pluralidad metodológica (Pérez Serrano, 2007). Esta combinación ofrece mayor riqueza de datos. Sin olvidar que se persigue con la utilización de las técnicas de recogida de información, sean cuales sean, los objetivos de fiabilidad (ausencia de errores de medida y consistencia de la información) y validez (grado en que las mediciones describen efectivamente lo que se pretendía describir) (Lukas y Santiago, 2002).

En cuanto a las fuentes utilizadas para el análisis de la viabilidad inicial del programa, como ya se ha indicado, se realizan entrevistas informales con las direcciones de los centros educativos. La entrevista orientada al campo de la evaluación educativa entendida como una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación (Lukas y Santiago, 2002).

A lo largo de esta descripción de instrumentos se clasifican las entrevistas realizadas según su grado de estructuración, así cuando se catalogan como entrevistas informales se refiere a entrevistas poco o nada estructuradas. A lo largo de la presente investigación evaluativa, se recurre en diversos momentos a entrevistas informales poco o nada estructuradas debido a la dificultad de reunir a los profesionales en un espacio-tiempo concreto para realizar una entrevista más estructurada o formal. Este es el caso de las entrevistas iniciales con la dirección del centro para valorar la disponibilidad de recursos en el centro. También, se utilizan entrevistas informales con el profesorado antes de la aplicación del programa para valorar la aplicabilidad del programa y su diseño.

Para la evaluación inicial y punto de partida de valoración de algunos indicadores de los que se quiere observar su evolución se aplican los siguientes cuestionarios que serán aplicados tras la finalización del programa con la idea de que sirvan como pre-test y como post-test y así poder valorar el cambio en estos indicadores de forma concreta.

Cuestionario de estrés docente ED-6

Utilizado en la evaluación del estrés docente. Elaborado por Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez y Sanz-Vázquez (2005), en la Universidad de Oviedo. Según los diseñadores del cuestionario, los resultados de la validación muestran una fiabilidad y validez aceptable, quedando conformada por 77 ítems y 6 dimensiones: Ansiedad, Depresión, Presiones, Creencias, Desmotivación y Mal afrontamiento.

Tabla 31

Cuestionario de estrés docente.

	Total desacuerdo		Total acuerdo		
	1	2	3	4	5
Me cuesta tranquilizarme tras los contratiempos laborales	1	2	3	4	5
Recurso al consumo de sustancias (tila, fármacos, etc.) para aliviar mi malestar.	1	2	3	4	5
Al pensar en el trabajo me pongo intranquilo.	1	2	3	4	5
Me paso el día pensando en cosas del trabajo.	1	2	3	4	5
Me acelero con cuestiones laborales que realmente no son tan urgentes.	1	2	3	4	5
En muchos momentos de la jornada laboral me noto tenso.	1	2	3	4	5
La tensión del trabajo está alterando mis hábitos de sueño.	1	2	3	4	5
Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control.	1	2	3	4	5
Me cuesta concentrarme cuando me pongo a trabajar	1	2	3	4	5
La tensión laboral hace que visite el baño con más frecuencia de la normal.	1	2	3	4	5
Creo que los problemas laborales están afectando mi estado de salud físico.	1	2	3	4	5
Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración.	1	2	3	4	5
Hay tareas laborales que afronto con temor.	1	2	3	4	5
Debería de actuar con más calma en las tareas laborales.	1	2	3	4	5
En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos.	1	2	3	4	5
Los problemas laborales me ponen agresivo.	1	2	3	4	5
Pierdo fácilmente la paciencia con las cosas del trabajo.	1	2	3	4	5
La tensión en el trabajo está alterando mis hábitos alimenticios.	1	2	3	4	5
En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que se me acelere el pulso.	1	2	3	4	5
A menudo siento ganas de llorar	1	2	3	4	5
Me entristezco demasiado ante los problemas laborales	1	2	3	4	5
Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo	1	2	3	4	5
Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mí.	1	2	3	4	5
Me cuesta trabajo tirar por la vida.	1	2	3	4	5
Tengo la sensación de estar desmoronándome	1	2	3	4	5
Siento que los problemas en el trabajo me debilitan.	1	2	3	4	5
Me falta energía para afrontar la labor del profeso.	1	2	3	4	5
A veces veo el futuro sin ilusión alguna.	1	2	3	4	5
A veces pienso que el mundo es una basura.	1	2	3	4	5
Creo que no hay buenos o malos profesores, sino buenos o malos alumnos.	1	2	3	4	5
Me pagan por enseñar no por formar personas.	1	2	3	4	5
Lo mejor de la enseñanza son las vacaciones.	1	2	3	4	5
El salario del profesor es muy poco motivador.	1	2	3	4	5
Socialmente se valora muy poco nuestro trabajo.	1	2	3	4	5
Creo que los problemas de la enseñanza no tienen arreglo.	1	2	3	4	5
Incluir alumnos con N.E.E. en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto.	1	2	3	4	5
Ser profesor tiene más desventajas que ventajas.	1	2	3	4	5
La política educativa pide mucho a cambio de poco.	1	2	3	4	5
La mayoría de los padres no asumen su responsabilidad en materia escolar.	1	2	3	4	5
La evaluación que los alumnos puedan hacer del profesor la considero poco fiable.	1	2	3	4	5

La mayoría de los padres exigen al profesor más de lo que éste puede dar.	1	2	3	4	5
Realizar Adaptaciones Curriculares me resulta difícil.	1	2	3	4	5
A medida que avanza la jornada laboral siento más necesidad de que ésta acabe.	1	2	3	4	5
En mis clases hay buen clima de trabajo. *	1	2	3	4	5
Los alumnos responden sin ningún problema a mis indicaciones. *	1	2	3	4	5
Hay clases en las que casi empleo más tiempo en reñir que en explicar.	1	2	3	4	5
Acabo las jornadas de trabajo extenuado.	1	2	3	4	5
Se me hace muy duro terminar el curso.	1	2	3	4	5
A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseñe a los demás.	1	2	3	4	5
Me siento desbordado por el trabajo.	1	2	3	4	5
A veces trato de eludir responsabilidades.	1	2	3	4	5
Creo la mayoría de mis alumnos me consideran un profesor excelente. *	1	2	3	4	5
Me siento quemado por este trabajo.	1	2	3	4	5
Mi trabajo contribuye a la mejora de la sociedad. *	1	2	3	4	5
Estoy lejos de la autorrealización laboral.	1	2	3	4	5
He perdido la motivación por la enseñanza.	1	2	3	4	5
En igualdad de condiciones económicas cambiaría de trabajo.	1	2	3	4	5
Conservo en muchos aspectos la ilusión del principiante. *	1	2	3	4	5
Pocas cosas me hacen disfrutar en este trabajo.	1	2	3	4	5
Ante muchas de mis tareas laborales me inunda la desgana.	1	2	3	4	5
Los padres me valoran positivamente como profesor. *	1	2	3	4	5
Estoy bastante distanciado del ideal de profesor con el que comencé a ejercer	1	2	3	4	5
El trabajo me resulta monótono.	1	2	3	4	5
Los malos momentos personales de los alumnos me afectan personalmente.	1	2	3	4	5
Considero el reciclaje profesional un aspecto imprescindible en este trabajo *	1	2	3	4	5
Me animo fácilmente cuando estoy triste. *	1	2	3	4	5
El aula (o las aulas) en la que trabajo me resulta acogedora. *	1	2	3	4	5
Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo.*	1	2	3	4	5
Mis relaciones con los “superiores” son difíciles.	1	2	3	4	5
La organización del centro me parece buena. *	1	2	3	4	5
Mis compañeros cuentan conmigo para lo que sea. *	1	2	3	4	5
Resuelvo con facilidad los problemas del trabajo. *	1	2	3	4	5
Mis relaciones sociales fuera del centro (familia, pareja, amigos, etc.) son muy buenas. *	1	2	3	4	5
Dispongo de los medios necesarios para ejercer mi labor como yo quisiera. *	1	2	3	4	5
El trabajo afecta negativamente otras facetas de mi vida.	1	2	3	4	5
Afronto con eficacia los problemas que a veces surgen con los compañeros. *	1	2	3	4	5
Busco ayuda o apoyo cuando tengo problemas laborales. *	1	2	3	4	5

Fuente: Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez y Sanz-Vázquez (2005).

Cuestionario de clima de aula

Parte de una adaptación reducida de once ítems del cuestionario de clima de aula de Bisquerra y Martínez (1998), que mide las dimensiones relación y desarrollo. Elaborado por López- González (2010) para alumnado de educación secundaria y con una ligera adaptación por la investigadora para alumnado de educación primaria.

Hay correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,000$) entre todos los factores y una correlación 0,570 ($p < ,000$; $n=359$) entre dimensiones. Respecto a la fiabilidad, el Alfa de Cronbach es de 0,82.

El cuestionario concluye con un apartado denominado nivel de agitación en el aula con dos cuestiones ¿crees que hay demasiada agitación en la clase? con la misma categorización de respuestas (nunca, a veces, normalmente o siempre) y una última cuestión que pregunta ¿Te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase? con otra categorización de respuestas, también tipo Likert pero de 5 opciones (totalmente de acuerdo, de acuerdo, lo intentaré, creo que no, no quiero).

Las adaptaciones que se realizan al cuestionario son que se traduce del catalán al castellano y se modifica la frase final que indica, ¿crees que hay demasiada agitación en el instituto? que es sustituida por ¿crees que hay demasiada agitación en la clase?

Tabla 32

Cuestionario del clima del aula

		n	a	n	s
	Cuestionario de clima de aula	u	v	o	i
		c	e	r	e
		a	c	m	m
			e	a	p
			s	l	r
					e
1	Estoy a gusto en esta clase				
2	Mi clase está ordenada				
3	Puedo preguntar sin problemas				
4	Hay buen ambiente en clase				
5	Podemos trabajar en silencio				
6	Estoy tranquilo en la clase				
7	Hacemos caso al profesor los compañeros				
8	Los alumnos saben siempre lo tienen que hacer				
9	Me llevo bien con mi profesor				
10	Los alumnos nos ayudamos unos a otros				
11	Hay silencio en clase para trabajar a gusto				

Nivel de agitación en el aula

	¿Crees que hay demasiada agitación en la clase?				
--	---	--	--	--	--

¿Te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase?

Totalmente de acuerdo De acuerdo Lo intentaré Creo que no No quiero

Fuente: López-González (2010)

Cuestionario de aptitud relajatoria

Elaborado por López-González y Bisquerra (2010) para medir la aptitud relajatoria de alumnos de secundaria entendida esta como su capacidad para relajarse. El test consiste en inducir al alumnado a la relajación mediante una relajación guiada, López-González prevé una relajación concreta para realizar el ejercicio, en nuestro caso, el texto utilizado para guiar la relajación fue libre. El instrumento se divide en dos bloques, uno de autoobservación de cambios fisiológicos y otro que incluye la escala de habilidades y estados de relajación.

Se realiza una pequeña adaptación para educación primaria, se traduce del catalán al castellano, para su aplicación en educación primaria no se realiza la parte de autoobservación de cambios fisiológicos. Además, se incluyen las modificaciones que se presentan en el Anexo 8.

Tabla 33

Test de aptitud relajatoria E.P

	<i>Test de aptitud relajatoria E.P</i>	5	4	3	2	1
1	He seguido el ejercicio con atención.					
2	Sentía el cuerpo muy relajado.					
3	Me sentía a gusto.					
4	Sentía diferentes cosas en mi cuerpo.					
5	He estado con los ojos cerrados.					
6	Me hubiese quedado más rato relajado.					
7	Mi cabeza estaba en silencio.					
8	Me ha gustado el ejercicio.					
9	Me he preocupado porque sentía cosas extrañas.					
10	Estaba tenso porque me quería relajar y no podía.					
11	Me sentía como dormido.					
12	Estaba concentrado.					

13	Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas.					
14	Estoy tranquilo y en calma.					

Fuente: López-González y Bisquerra (2010)

El cuestionario original de López-González y Bisquerra (2010) fue formado por dos dimensiones y doce factores (ver Anexo 8). El cuestionario adaptado, aplicado en nuestro estudio, tiene una estructura basada en las mismas dos dimensiones, con nueve factores. Una de las dimensiones, *Habilidades de relajación*, o *Habilidades R*, está formada por 3 factores: 1.1. Enfocamiento (ítems 1, 4 y 12), 1.2. Pasividad, 1.3. (ítems 10, 8 y 6), Receptividad (5 y 9). Otra, *Estados de relajación*, o *Estados R*, está formada por 9 factores: 2.1. Adormecido (ítem 11), 2.3. Silencio mental (7), 2.4. Relajación física (2), Relajación emocional (14), Fortaleza y conciencia (13), 2.8. Gozo (3).

El cuestionario original tiene la fiabilidad de 0,897, calculada como el coeficiente de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. En el caso de la aplicación de nuestro estudio podemos aportar un Alfa de 0,823, lo que puede seguir de confirmación para la validación de fiabilidad del instrumento adaptado en un grupo nuevo.

Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone

Evalúa la aptitud para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias en patrones de estimulación parcialmente ordenados. En la siguiente figura se muestra la ficha técnica de la prueba.

Autor: L. L. Thurstone
Adaptadores: M. Yela
Aplicación: papel.
Tiempo: 3 minutos
Edad: De 1.º de Educación Primaria (6 a 7 años) a 2.º de Bachillerato (17 a 18 años).

Figura 10: Ficha del test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone.

Fuente: Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone (TEA ediciones)

Mide las aptitudes perceptivas y atencionales mediante 60 ítems gráficos constituidos por dibujos esquemáticos de caras con trazos elementales (representando la boca, ojos, cejas y el pelo). La tarea a realizar consiste en determinar cuál de las tres caras que conforman cada elemento es diferente de las otras dos. Se puede aplicar

individual o colectivamente en un tiempo muy reducido, 3 minutos aproximadamente, se entrega una breve explicación del motivo de la aplicación de la prueba y se insiste en el interés que se debe poner para hacerlo bien y trabajar con el máximo esfuerzo.

El resultado es expresado por una puntuación directa del número total de aciertos producidos en el tiempo indicado, la corrección se realiza contando las caras marcadas correctamente, (Aciertos=A) contar las caras marcadas de manera errónea (Errores=E) y no contar las omisiones.

Debido a este carácter sencillo y lúdico, es una tarea muy bien aceptada por los sujetos evaluados.

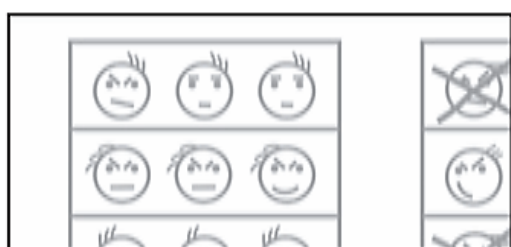


Figura 11: Bloque tri-estímulo del test de caras

Fuente: Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone (TEA ediciones)

Interpretación de las puntuaciones

En los estudios originales de Thurstone (1934) y en la adaptación española de Yela (1950), se establecía como única medida del rendimiento en el CARAS el número total de aciertos obtenidos por el evaluado.

En la versión revisada CARAS-R se consideran el número de aciertos y de errores cometidos por el sujeto. Con estas dos puntuaciones es posible obtener el número de aciertos neto y un índice de control de la impulsividad, de forma que es posible relacionar el rendimiento con el estilo de respuesta. Como en el caso de otras pruebas de similares características, parece oportuno considerar el número de errores cometidos por el sujeto, dado que, ante un mismo número de aciertos, haber cometido o no errores al responder diferencia a un evaluado de otro. Por ejemplo, no presenta las mismas características el sujeto que responde a 30 ítems y responde correctamente a todos, que el sujeto que acierta 30 ítems pero ha contestado erróneamente a otros 10. Ante el mismo número de aciertos, el primer sujeto muestra un mayor grado de eficiencia ya que no ha cometido ningún error.

De esta forma, la interpretación del CARAS-R se basará en las siguientes medidas:

- *Aciertos (A)*. Número total de aciertos del sujeto. Se concederá un punto por cada una de las caras correcta que haya sido tachada.
- *Errores (E)*. Número total de errores del sujeto o número de caras tachadas sin ser correctas.
- *Aciertos netos (A-E)*. Esta medida corregida mide la eficacia real del sujeto al penalizar los errores o las posibles respuestas al azar. Se calcula restando al número total de aciertos el número total de errores del sujeto.
- *Índice de Control de la Impulsividad (ICI)*. Este índice expresa el nivel de control de la impulsividad del sujeto a la hora de ejecutar la tarea, reflejando su estilo cognitivo dentro del gradiente impulsivo-reflexivo.

En la Tabla 34 se muestran los diferentes tipos de medidas y sus puntuaciones mínimas y máximas.

Tabla 34

Tipos de medidas de caras-R

<i>Medida</i>	<i>Descripción</i>	<i>Cálculo</i>	<i>Puntuación min-max</i>
A	Aciertos	Número total de aciertos	1-60
E	Errores	Número total de errores	1-60
A-E	Aciertos netos	A-E	(-60)- 60
ICI	Índice de control de la impulsividad	$(A-E/A+E) \times 100$	(-100) – 100

Fuente: Test de percepción de diferencias (caras-R) de Thurstone (TEA ediciones)

Las puntuaciones medias, cercanas a 100, indicarán que el sujeto tiene un adecuado control de la impulsividad, similar a la media de la población, ejecutando de forma reflexiva la tarea y, por ende, cometiendo pocos errores.

Puntuaciones bajas, mostrarán que el sujeto es impulsivo en la ejecución de la tarea, no es reflexivo a la hora de realizar los juicios de semejanza/diferencia. Una falta de control inhibitorio conlleva la comisión de un alto número de errores y de aciertos por azar.

Para la evaluación de proceso se utilizan entrevistas semiestructuradas con el profesorado. Se realiza una evaluación cualitativa que aporta mayor riqueza de datos a

la investigación (Anexo 9). Se trata de preguntas ordenadas en función de los indicadores generales que se quieren evaluar, el tiempo de duración estimado de la entrevista es media hora, la entrevista comenzaba con un *rapport* positivo al profesorado para crear un clima agradable. Rapport es una palabra de origen francés (rapporter), que significa «traer de vuelta» o «crear una relación». El concepto de Rapport proviene de la psicología y es utilizado para referirse a la técnica de crear una conexión de empatía con otra persona, para que se comunique con menos resistencia.

Esta entrevista, servirá para observar e introducir las mejoras necesarias en la aplicación del programa de “Técnicas de relajación y meditación en el aula”. Por un lado, se analiza cómo se está adecuando el profesorado a la metodología inicial y si se están introduciendo variaciones, interesa averiguar si el profesorado está siendo sistemático en la realización de prácticas de relajación en el aula, su grado de implicación y la utilización del banco de recursos on-line; por otro lado, la entrevista tiene el objetivo de saber qué cambios hay que introducir en el programa para optimizar su aplicación




Se propone también un diario de seguimiento al profesorado para registrar las prácticas realizadas y observaciones e ir tomando notas de campo a lo largo del proceso. En el diseño del diario de seguimiento para el profesorado se persigue que sea algo rápido de rellenar y funcional para ir observando la evolución del alumnado.

Para la evaluación final, se proponen los mismos cuestionarios y test estandarizados que en la evaluación inicial antes descritos y se incluyen entrevistas informales con informantes claves.

Para la evaluación final de la experiencia en el alumnado se realizó un cuestionario intentando recoger información sobre los indicadores planteados en todo el proceso.

Tabla 35

Cuestionario para la evaluación final de la experiencia en el alumnado.

				
1	En general me ha gustado practicar relajación en la clase.			
2	He conseguido relajarme muchas veces.			

3	Ahora sé relajarme mejor que antes.			
4	Creo que después de las relajaciones había más silencio en las clases.			
5	Pienso que a mí me han servido los ejercicios para estar más atento en las clases.			
6	Pienso que ahora estamos todos los alumnos más tranquilos en la clase.			
7	Pienso que cuando hacemos relajaciones mejora el ambiente de la clase, es más agradable.			
8	Creo que ahora la profesora también está más tranquila en la clase.			
9	Me ha gustado cómo la profesora nos hacía las relajaciones.			
10	Hemos hecho relajaciones muy variadas.			

Fuente: elaboración propia a partir de López- González (2010).

3.5 Consideraciones éticas y legales en el marco de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se ha tenido en cuenta el código de buenas prácticas de la escuela de doctorado de la Universidad de Valencia (2017).

La adherencia a los principios éticos básicos comporta:

Un adecuado respeto a la dignidad del ser humano, sobre todo cuando es objeto de experimentación.

El reconocimiento de que no debe promoverse en ningún ámbito científico (natural, social, ni relativo a las humanidades), investigaciones que atenten contra la salud o la dignidad del ser humano.

Custodiar la información de las personas que participan como objeto de estudio en proyectos de investigación y protegerla del acceso de terceras personas. (Según la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal, y el Real Decreto 1720/2007).

La actual investigación también pretende basarse en el *principio de igualdad*, no discriminación e igualdad de oportunidades. Y más específicamente, la política de género que persigue:

Garantizar la igualdad de género en nuestra Institución.

Conseguir que la Universitat de València sea un espacio libre de violencia de género.

Posibilitar que las personas que egresan de nuestra institución sean agentes de cambio social en esta materia, influyendo en la modificación de comportamientos profesionales, cívicos, familiares y personales para lograr la igualdad de género en su entorno.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo 3 pretende incidir en la investigación evaluativa como el proceso sistemático de recopilación de información con la finalidad de determinar el valor de un programa, un producto, un procedimiento o un objetivo educativo de acuerdo a unos criterios y consiguiente toma de decisiones para su mejora. En el caso de esta tesis, la investigación está relacionada con el diseño de un programa psicoeducativo y tiene la finalidad de mejora de su calidad, entendida desde la perspectiva de efectividad para el clima de aula, el estrés docente, el nivel de atención del alumnado y su aptitud relajatoria. En definitiva, el capítulo justifica en qué consiste examinar el programa “Aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula” y juzgar su valor respecto a un conjunto de criterios que se aplican de manera absoluta o relativa.

En primer lugar, se explica la evolución desde sus inicios de la investigación educativa y el creciente interés por la evaluación en educación para la mejora de todo el proceso educativo y su calidad. Se remarca que la evaluación de programas empieza a cobrar sentido en el ámbito educativo en la década de 1970 cuando se quiere valorar la eficacia de los programas que se estaban llevando a cabo y la consecución de los objetivos propuestos.

Si bien se ha cifrado en más de cincuenta los modelos de evaluación de programas propuestos en los últimos años; en el ámbito de la orientación, los modelos que han causado mayor impacto son aquellos que se orientan a la toma de decisiones como el modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam y Shinkifiel (1987) elegido para esta investigación. Se caracteriza por estar enfocado a la toma de decisiones, por su estructura sistémica y su carácter de evaluación continua ya que permite evaluar el programa en cuatro momentos diferentes y por la pluralidad de métodos de recogida y análisis de la información que admite.

Desde el modelo CIPP se exponen los objetivos, general y específicos de la investigación llevada a cabo así como aspectos del diseño de la misma tales como plan de evaluación (objeto de evaluación atendiendo a los objetivos de la evaluación; fases de desarrollo de la investigación evaluativa; muestra; audiencias implicadas) y plan de recogida de información (criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de

información; fuentes e instrumentos de evaluación y momentos de recogida de información).

El programa objeto en esta tesis doctoral, se implanta en dos centros de titularidad pública que, aunque de diferente municipio, pertenecen a la misma Consejería de Educación. Los participantes pertenecen a dos centros educativos públicos de la provincia de Valencia: el CEIP La LLoma del Mas en Bétera y el CEIP Martínez Torres en Aldaia como se detallará en el capítulo 4 de esta tesis.

CAPÍTULO 4

EL CONTEXTO PARA LA INTERVENCIÓN Y LA EVALUACIÓN

Capítulo 4. El contexto para la intervención y la evaluación

4.1 Introducción

4.2 Descripción del macro contexto

4.2.1 Una experiencia previa

4.3 Descripción del contexto de intervención

4.3.1 Descripción del contexto global de intervención: Aldaia y Bétera dos poblaciones de la provincia de Valencia.

4.3.2 Descripción del contexto específico de intervención: dos centros educativos.

4.3.3 Caracterización del alumnado.

4.4 Conclusiones de la evaluación de contexto.

4. El contexto para la intervención y la evaluación

4.1 Introducción

En este capítulo se presentan los datos obtenidos tras la evaluación del contexto de intervención. Se presentan los datos de forma descriptiva a modo de resumen. Comienza el capítulo con la descripción del macro contexto de intervención que sitúa las técnicas de relajación en el marco escolar con experiencias de éxito, seguidamente se presenta una primera experiencia de acercamiento científico al ámbito de estudio que nos ocupa.

Se pasa a detallar las características de los contextos concretos de intervención. Las poblaciones en las que están ubicados los centros educativos participantes en el estudio, características peculiares de los mismos y de su alumnado.

Siguiendo la metodología de investigación evaluativa se utilizaron diversas técnicas e instrumentos en la recogida de datos en esta fase. Para la recogida de información poblacional sobre cada municipio se ha recurrido a la página web oficial de cada ayuntamiento, a otras páginas del municipio (por ejemplo de turismo/ ocio) y a los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE). Del volumen de datos obtenidos se han seleccionado los más significativos para el estudio.

Para recabar información sobre cada centro educativo se han consultado sus páginas web y documentos oficiales del centro como el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Han sido seleccionados algunos descriptores comunes a los centros para diferenciarlos como ideario, servicios que se ofrecen y proyectos en los que participan.

En el caso del alumnado, la información ha sido recogida de la siguiente manera: por un lado, mediante entrevistas informales con el profesorado que aportaron información sobre cómo era su grupo de alumnado en concreto y; por otro lado, se describen las características de cada grupo de alumnado según su edad.

En cuanto al procedimiento, la información se ha ido recabando a lo largo del tiempo a través de consultas en internet, revisiones documentales y entrevistas informales.

Tras la recogida de información, se revisa y valora la misma para la toma de decisiones respecto al diseño del programa, con el objetivo de ajustar mejor el programa al contexto en el que se va a desarrollar.

4.2 Descripción del macro contexto

La introducción de las técnicas de relajación y meditación en la población infantil, como se ha detallado en los capítulos 1 y 2, se produce de forma simultánea en varios países. Se comienzan a estudiar los beneficios de la relajación en la población infantil y se empiezan a aplicar las técnicas de relajación en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria por los beneficios que tienen para el alumnado.

La relajación escolar entendida como una intervención en relajación que se hace en la escuela en cualquier etapa educativa con objetivos educativos y no estrictamente terapéuticos (López-González, 2010), aparece ya desde el año 1974 con Berges y Bounes quienes adaptan el método de Schultz o Cautela y Groden en el año 1985 que hacen lo mismo con el método de Jacobson. Si bien, son los propios autores Jacobson y Schultz en sus obras originales ya dan pistas para llevar a cabo la relajación en las aulas.

En la escuela, como indica López-González (2010) se van introduciendo las técnicas de relajación y meditación por múltiples vías, desde la educación física y la motricidad, desde la música y la danza, a través de la neurociencia y los avances psicopedagógicos y por medio de la introducción de los ejercicios de yoga en las aulas.

Su desarrollo, como se ha visto en capítulos anteriores, ha sido extensivo a todos los países a lo largo del planeta y se han sucedido múltiples proyectos y propuestas de relajación en las aulas, ya desvinculados de estas primeras vías de introducción, introduciéndolas como innovación pedagógica.

En los inicios de este trabajo de investigación se buscó información sobre los programas que se estaban desarrollando en la actualidad a nivel internacional, a nivel nacional y a nivel provincial, estos hallazgos han quedado someramente descritos en los capítulos anteriores. El interés fundamental era sobre todo a nivel provincial no repetir actuaciones que se estuviesen llevando a cabo para poder aportar información más detallada para este contexto específico.

4.2.1 Una experiencia previa

En los inicios del presente estudio se comenzaron a recoger datos sobre experiencias de aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula a nivel internacional, nacional, a nivel de la Comunidad Valenciana y a nivel de la provincia de Valencia como se ha indicado.

En estas indagaciones se contactó con una experiencia entonces emergente a nivel provincial, la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por parte del profesor de filosofía Alejandro Roselló con alumnado de 1º de Bachillerato desde la asignatura optativa de Psicopedagogía en el I.E.S Cotes Baixes de Alcúdia (Valencia).

El profesor Roselló llevaba entonces desde el anterior curso escolar aplicando las TRM en su aula con buenos resultados. Se contactó con él para la realización de una entrevista informal y permitió que la investigadora de este estudio acudiese a su aula a realizar una práctica de TRM (técnicas de relajación y meditación) con su alumnado y a pasar un cuestionario de elaboración propia sobre los beneficios de las meditaciones que estaban observando en ellos y ellas mismos, en abril de 2014. Así pues, se elaboró la escala de valoración de los beneficios de la meditación (Anexo 10). Se trata de una escala Lickert con 22 ítems que valoran los beneficios subjetivos de la meditación en estudiantes de educación secundaria.

El pase de la escala de valoración de los beneficios de la meditación se realizó a un grupo de alumnos N= 30, de 1º de Bachillerato, la participación fue total y en el análisis de la prueba no se señala ningún valor perdido.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en dicho grupo y las primeras conclusiones de este estudio. En Tabla 36.

Tabla 36

Beneficios de la meditación 1º de Bachillerato.

	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Menos tensión corporal	0%	3,30%	6,70%	36,70%	53,30%
Dormir mejor	0,00%	6,70%	23%	50%	20%
Constiparse menos	3,30%	36,70%	50%	10%	0%
Músculos más relajados	0%	6,70%	10%	46,70%	36,70%

Menor nerviosismo	0%	3,30%	13,30%	43,30%	40%
Más estabilidad emocional	0%	10%	33,30%	40%	16,70%
Más creativo/a	6,70%	10%	33,30%	36,70%	13,30%
Más intuición	0%	6,70%	40%	46,70%	6,70%
Mayor claridad mental	0%	3,30%	20%	50%	26,70%
Menos nº pensamientos	6,70%	3,30%	26,70%	30%	33,30%
Me concentro más	0,00%	3,30%	20,00%	37%	40,00%
Encajo mejor problemas	0,00%	3,30%	23,30%	47%	26,70%
Consciente ánimo	0,00%	3,30%	30,00%	30%	36,70%
Cambio ánimo	0,00%	3,30%	10,00%	57%	30,00%
Confianza mí	0,00%	20,00%	26,70%	33%	20,00%
Armonía interna	6,70%	0,00%	26,70%	33%	33,30%
Mejor meditación	3,30%	0%	3,30%	40%	53,30%
Mejor salud	3,30%	6,70%	26,70%	43,30%	20%
Despierto/a intelectual	3,30%	3,30%	30%	53,30%	10%
Memoria	0%	16,70%	43,30%	33,30%	6,70%
Felicidad	3,30%	3,30%	26,70%	36,70%	30%
Motivado	0%	6,70%	30%	40%	23,30%

Discusión

El 90% de las y los estudiantes afirma que están de acuerdo o muy de acuerdo en que ha reducido su tensión corporal. Es un porcentaje significativo y podría señalarse como un beneficio que se percibe claramente por todos. Por otro lado, el 70% del estudiantado están de acuerdo o muy de acuerdo en que duerme mejor. Nuevamente significativo, “dormir mejor” es claramente un beneficio que perciben las y los estudiantes. En cuanto a constiparse menos por practicar meditación, la mayoría están en desacuerdo o indecisa.

El 83,4% del alumnado expresa que sí que nota sus músculos más relajados. Claramente se observa que este beneficio es percibido por las y los estudiantes.

También, en este caso, un 83,35% del estudiantado percibe que siente menos nerviosismo.

La estabilidad emocional es un factor más abstracto. Las puntuaciones se reparten entre indecisos y de acuerdo. Por otro lado, no relacionan directamente practicar técnicas de meditación con que el aumento en creatividad. Con la intuición pasa como con la creatividad, no lo relacionan directamente con la práctica de la meditación. Aunque en ambos casos hay alrededor de un 50% que está de acuerdo en que observa cambios en su creatividad e intuición.

Más del 75% de las y los estudiantes piensa que mejora su claridad mental, aunque hay bastante indecisión. Quizá ésta es una observación que no se habían planteado nunca. Identificar el número de pensamientos es tarea imposible, no podría identificar el número de pensamientos por minuto por ejemplo. Es una percepción subjetiva de si “mi cerebro está muy acelerado y emite todo tipo de pensamientos conscientes, inconscientes y automáticos o si, por el contrario, mi mente está tranquila y con pocos pensamientos”. Quizá los alumnos no se habían planteado nunca el número de pensamientos en su cabeza. En general, están de acuerdo en que tienen menos pensamientos.

Respecto a otra variable fácilmente identificable por las y los estudiantes es su nivel de concentración. El 86,7% está de acuerdo o muy de acuerdo en que ha mejorado en concentración. Es muy significativo y con implicaciones respecto a una mejora en el aprendizaje.

Hay bastante indecisión aunque una gran parte de acuerdo respecto a que son más conscientes de su estado de ánimo. Un 56,7% está de acuerdo y un 30% muy de acuerdo, en total el 86,7% del total de los casos. En la variable “Lo que me sorprende es que para ser capaz de cambiar tu estado de ánimo debes tener conciencia de tu estado de ánimo” los resultados no estaban tan definidos.

El alumnado no ve claramente que haya aumentado la confianza en sí mismos como resultado de practicar técnicas de relajación y meditación. Y respecto a la mejora de la armonía interna hay muchos indecisos y dos personas muy en desacuerdo.

Lo que resulta muy evidente con los datos obtenidos es que, un 93,3% de las y los estudiantes consigue concentrarse cada vez más en la meditación. Este es un punto

que se persigue trabajar también en la tesis. En el caso que nos ocupa se trata de valorar la aptitud relajatoria de las y los estudiantes; es decir, cuanto más practican relajación, más capaces son de relajarse.

El 53% está de acuerdo en que está más despierto intelectualmente, el resto queda bastante repartido. La mejora de la propia memoria es una cuestión difícil de valorar por ellos mismos. Hay mucha indecisión, aunque algunos están de acuerdo.

La felicidad es una cuestión muy ambigua y subjetiva, aunque como se observa claramente en el gráfico, casi todos los casos están hacia la parte favorable. Se sienten más felices.

El 63,3% está de acuerdo o muy de acuerdo en estar más motivado por todo, aunque no es tan significativo como en otras variables.

Conclusiones

En general, las y los alumnos perciben los beneficios de la relajación más centrados en las áreas del cuerpo y menos las emocionales. Aunque sí identifican el nivel de nerviosismo y estrés, la concentración.

Se sugiere que en la prueba quizá haya términos poco conocidos por los alumnos, como el número de pensamiento por minuto, la estabilidad emocional. Y otros aspectos que el alumnado no se plantea normalmente como si son más o menos creativos. Otra cuestión que es difícil de valorar por ellos mismos es si han mejorado en memoria.

Cabe destacar que, muy pocas veces, algún estudiante ha señalado la opción muy en desacuerdo y muy pocas en desacuerdo, por lo que se hacen patentes los beneficios señalados.

Hay algunos resultados muy dispersos y que poco aclaran, pero por otro lado hay algunos acuerdos en lo que serían los beneficios de las técnicas de relajación y meditación experimentados por ellos mismos. Son remarcables los acuerdos obtenidos por encima del 70% de los casos para que sean significativos, recogidos en las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Esto se produce en 8 de las 22 variables encuestadas. Las variables son:

- He reducido mi tensión corporal 90%.
- Duermo mejor 70%
- Mis músculos están relajados 83,4%.
- Siento menos nerviosismo 83,35%.
- Siento que tengo mayor claridad mental 75%.
- Me concentro más 86,7%.
- Soy capaz de cambiar mi estado de ánimo 86,7%.
- Consigo concentrarme cada vez más en la meditación 93,3%.

Como ya se ha indicado anteriormente, las y los estudiantes perciben más los beneficios centrados en el cuerpo y menos los que podríamos considerar emocionales como la sensación de felicidad, de armonía interna o una mayor confianza en sí mismo.

Estos antecedentes sientan unas bases muy optimistas para el proyecto y dan aliento para seguir con esta formación ya que se ve como necesaria, lo que se refleja en los resultados obtenidos.

En general, fue una experiencia previa muy constructiva que sirvió para realizar una aproximación al objeto de estudio. Por circunstancias personales, como se indica a continuación, la población diana del estudio se concentró finalmente en la etapa de educación primaria.

4.3 Descripción del contexto de intervención

Los centros educativos a los que finalmente se tuvo acceso están ubicados en dos poblaciones bien diferenciadas de la provincia de Valencia. En este apartado se detallarán las características fundamentales de estas poblaciones en cuanto a su ubicación geográfica, número y características de la población, actividad económica etc.

Como se irá observando son dos poblaciones muy diferenciadas que ofrecen población y muestras de aplicación del programa y evaluación con sus características peculiares lo que provee de mayor riqueza todo el proceso y amplía su aplicabilidad a otros contextos.

4.3.1 Descripción del contexto global de intervención: Aldaia y Bétera dos poblaciones de la provincia de Valencia

En este apartado se describen, de forma comparativa, las dos poblaciones donde se ubican los centros educativos donde se aplicó el programa en técnicas de relajación y meditación, cada uno con su idiosincrasia y sus aspectos más o menos favorecedores para un programa como el que se pretendía desarrollar. El conocimiento de estas poblaciones así como las peculiaridades de los centros educativos fueron de vital importancia tanto en el desarrollo del programa como en su evaluación.

Aldaia

✓ *Geografía física*

El municipio pertenece a la comarca de la Huerta Oeste y está situado en la zona de contacto entre la Huerta de Valencia y *El Pla de Quart*, hasta las estribaciones de la *Serra Perenxisa*.

El término, muy llano, está atravesado de norte a sur por el barranco de Chiva (o del *Poyo*) y por el sur de la población por el barranco de Aldaia. La zona huertana se riega con la acequia de Benáger, proveniente de Cuart de Poblet. Desde el noroeste, el barranco de la Saleta finaliza su recorrido cerca de la estación del ferrocarril.

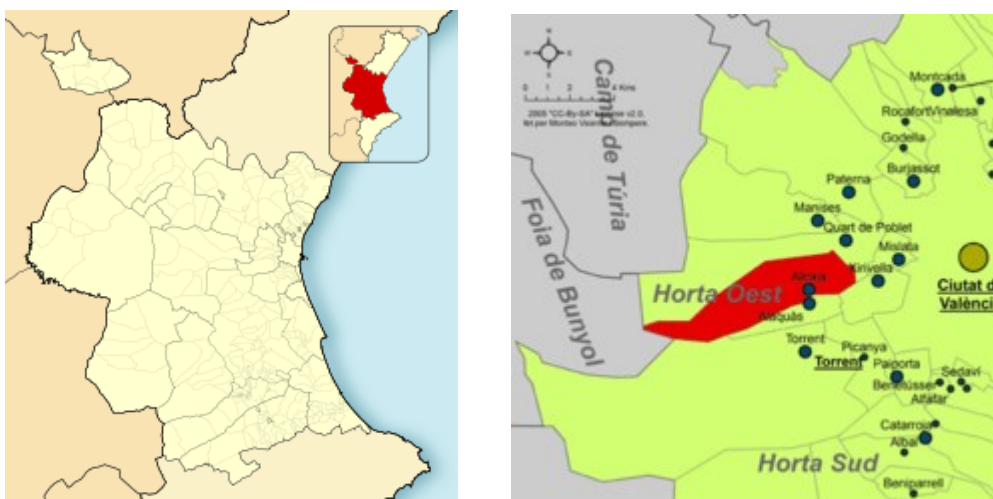


Figura 12. Mapas de localización de la población de Aldaia.

Fuente: página web del ayuntamiento

✓ Población

La población de Aldaia ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años por su evolución económica hacia el sector industrial registrándose varios polígonos en su término municipal.

Así ha cambiado la población en Aldaia

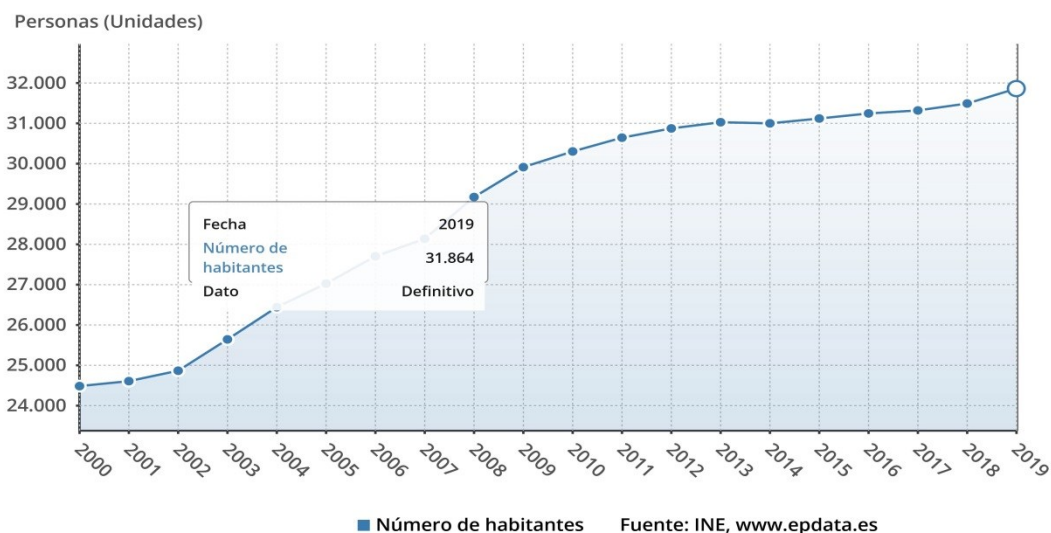


Figura 13. Evolución de la población de Aldaia desde el año 2000.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

✓ Economía

En la antigüedad fue una población agrícola, aunque en las últimas décadas ha disminuido mucho su importancia. Hay 769 ha de regadío y 45 de secano. En las primeras, destacan los cítricos (con 613 ha) y dentro de las segundas, los algarrobos (26 ha).

Tradicionalmente, Aldaia ha sido un pueblo de base económica artesanal, evolucionando hacia la actividad industrial (37% de la población en 2009). En los siglos XIX y XX, los “teulers”, talleres de pipas y juguetes y, sobre todo, los abanicos caracterizaban la manufactura del pueblo. Actualmente los sectores han cambiado: industria de la madera, fabricación de productos metálicos y plásticos principalmente. No obstante, aún sobreviven algunas empresas que manufacturan los abanicos de Aldaia. Más del 20% del término municipal es suelo industrial.

En Aldaia se ubica además un gran centro comercial, Bonaire, inaugurado en 2000 y que, con 135.000 m² es uno de los mayores de España.

¿Cuál es el número de empresas en Aldaia?

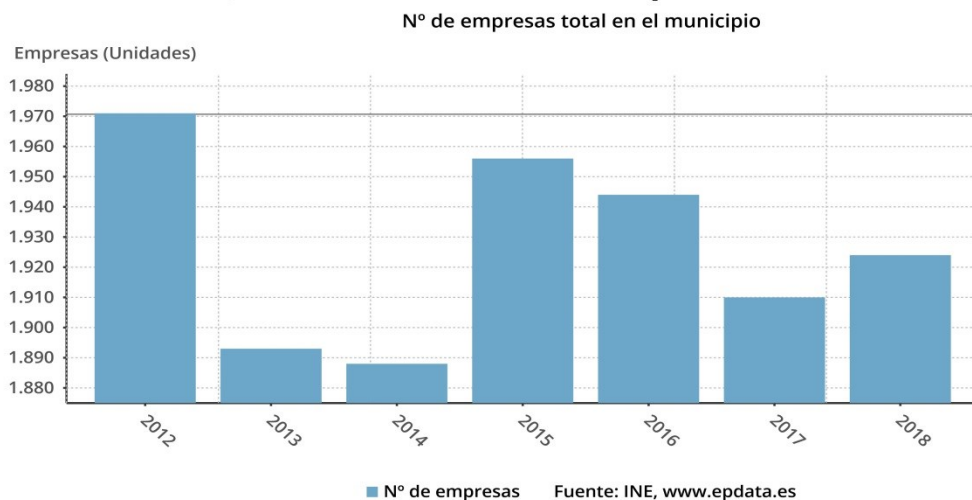


Figura 14. Número de empresas de Aldaia desde 2012.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

En la figura 14 se observa que el número total de empresas ubicadas en Aldaia en 2012 cae en picado tras la crisis económica que azotó nuestro país. Se ve en los dos siguientes años un parque empresarial muy reducido para lo que la población estaba acostumbrada y se observa un resurgimiento en los años posteriores aunque sin llegar a alcanzar el esplendor empresarial de anteriores épocas.

Evolución del paro en Aldaia



Figura 15. Evolución del paro en Aldaia desde 2012.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

En contraposición, se observa la bajada del nivel de paro en la población con un mayor paro en el año 2012 que va disminuyendo progresivamente hasta cotas más bajas en 2019. Aunque, en general, es un nivel de paro alto incluso en sus cotas mínimas. La población activa diversifica sus fuentes de empleo, y otro sector poblacional que entonces era activo entra en edad de jubilación.

Interesa como dato final, para caracterizar el perfil económico poblacional de Aldaia observar el nivel de renta bruta media por ciudadano que queda recogida en la figura 16.

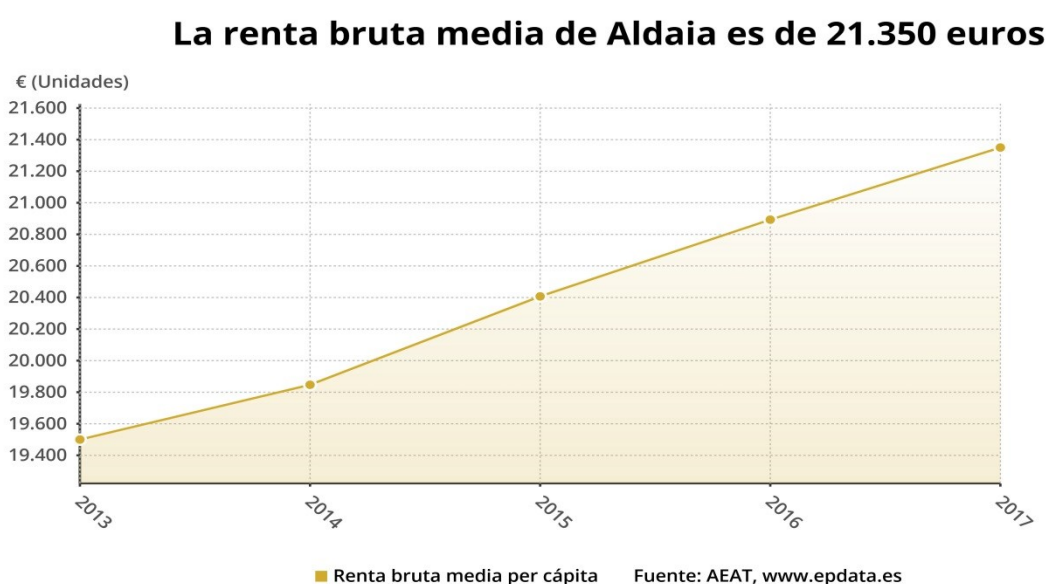


Figura 16. Renta bruta media en Aldaia desde 2013.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Como se observa, va desde cotas bastante bajas en 2013, época de crisis económica en España, sobre todo para población industrial, hasta cotas bastante más elevadas en 2017 con una renta per cápita media que ronda los 21.400 euros.







✓ Política.

A nivel político la población tiene una tradición marcadamente socialista, aunque no se muestran años anteriores desde 1979 ha estado gobernando el PSOE, cosa que va en consonancia con el tipo de población obrera- industrial que habita la población. En el período 2011-2015 se le da una oportunidad de gobierno al Partido Popular en la localidad, lamentablemente coincide con el período de mayor crisis en

España y no repite candidatura. Llama la atención también que la mayoría de gobernantes han sido femeninas, cosa que indica un nivel de apertura de la población.

Tabla 37

Alcaldes/Alcadesas de Aldaia desde las elecciones de 1999.

Período	Gobernante	Partido
1999-2003	Desemparats Navarro i Pròsper	 PSPV-PSOE
2003-2007	Desemparats Navarro i Pròsper	 PSPV-PSOE
2007-2011	Desemparats Navarro i Pròsper	 PSPV-PSOE
2011-2015	Carmen Jávega Martínez	 PP
2015-2019	Guillermo Luján Valero	 PSPV-PSOE
2019-	Guillermo Luján Valero	 PSPV-PSOE

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Para finalizar, este subapartado respecto a la política que se desarrolla en el municipio se observa en la figura 17, la distribución de los presupuestos generales desarrollada en los últimos años.

Gastos presupuestados por Aldaia por tipo de política

	Capítulos de gasto (€)	
	2017	2018
	Año	Año
Actuaciones de carácter general	6.069.187,94	7.001.677,95
Vivienda y urbanismo	2.271.994,59	3.091.261,07
Servicios Sociales y Promoción Social	1.704.592,21	2.479.171,94
Bienestar comunitario	2.275.179,33	2.363.954,22
Seguridad y movilidad ciudadana	1.690.158,58	2.332.909,36
Cultura	1.249.400,67	1.815.085,93
Deporte	1.210.736,32	1.159.387,48
Educación	1.002.180,57	1.070.019,81
Fomento del empleo	1.950.316,74	691.661,44
Medio ambiente	298.996,25	522.116

Fuente: Ministerio de Hacienda, www.epdata.es

Figura 17. Gastos presupuestados por Aldaia por tipo de política.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Como se ha señalado con anterioridad, durante los dos últimos años que aquí se reflejan el Alcalde de Aldaia ha sido G. L.V, perteneciente al partido socialista (PSOE). La distribución para los dos períodos ha sido bastante similar respecto a actuaciones de carácter general, bienestar comunitario, deporte y educación. Se ha destinado más presupuesto en 2018 respecto 2017 a las áreas de vivienda y urbanismo, servicios sociales, seguridad y movilidad ciudadana y cultura. Por otro lado, ha descendido drásticamente el presupuesto en cuanto a fomento del empleo y medio ambiente. El presupuesto dedicado a educación del cómputo total del presupuesto distribuido entre las áreas no es muy significativo.

Bétera

✓ *Geografía física*

Está situada en la vertiente sur de la Sierra Calderona, a 15 km de Valencia y a 23 km del mar Mediterráneo, en la zona limítrofe con la huerta valenciana. Tiene una superficie con ligeras ondulaciones, alcanzando los 156 metros en su punto más alto, destacando el barranco de Carraixet que lo atraviesa de noroeste a sureste. Su situación geográfica entre el mar y la sierra le proporciona un microclima, que es el más suave de la comarca, siendo los vientos dominantes el de Levante y el de Poniente. Las lluvias aparecen principalmente en otoño y primavera.

El término municipal de Bétera limita con las siguientes localidades: Godella, Moncada, Náquera, Paterna, Puebla de Vallbona, Serra, Valencia y San Antonio de Benagéber, todas ellas de la provincia de Valencia.



Figura 18. Mapa de localización de Bétera.

Fuente: página web del Ayuntamiento de Bétera

✓ Población

La población de Bétera como puede verse en la figura 19 ha experimentado un alto crecimiento durante los últimos años debido a que ha habido una expansión de la población hacia su término municipal. La población rodeada de urbanizaciones históricamente ha sido lugar de segundas residencias que, poco a poco, se han ido convirtiendo en primeras residencia de familias que han ido saliendo de la ciudad al campo. El término municipal de Bétera se encuentra dividido en 6 entidades, y actualmente contiene 37 urbanizaciones mayoritarias, muchas de nueva creación.



Figura 19. Evolución de la población de Bétera desde el año 2000.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

✓ Economía

En épocas anteriores, la población de Bétera había sido eminentemente agrícola, aún en la actualidad la superficie cultivada es del 78 % de su término, siendo mayoritariamente de regadío y dedicada al cultivo de naranjos. En cuanto al secano todavía se conserva parte del cultivo de algarrobos, olivos y almendros. También se mantiene una pequeña dedicación al ganado lanar y vacuno.

Pero Bétera es cada vez más dependiente de su entorno debido a su transformación, en gran medida, en una ciudad-dormitorio de Valencia, en la que gran parte de la población desarrolla su trabajo en otros municipios y fundamentalmente en la capital.

No obstante, el número de empresas ubicadas en la población de Bétera ha ido en aumento en los próximos años, generándose un parque empresarial cada vez más rico y diverso en la población, ligado a su aumento poblacional y con empresas fundamentalmente de construcción y producción industrial de artículos domésticos.

¿Cuál es el número de empresas en Bétera?

Nº de empresas total en el municipio

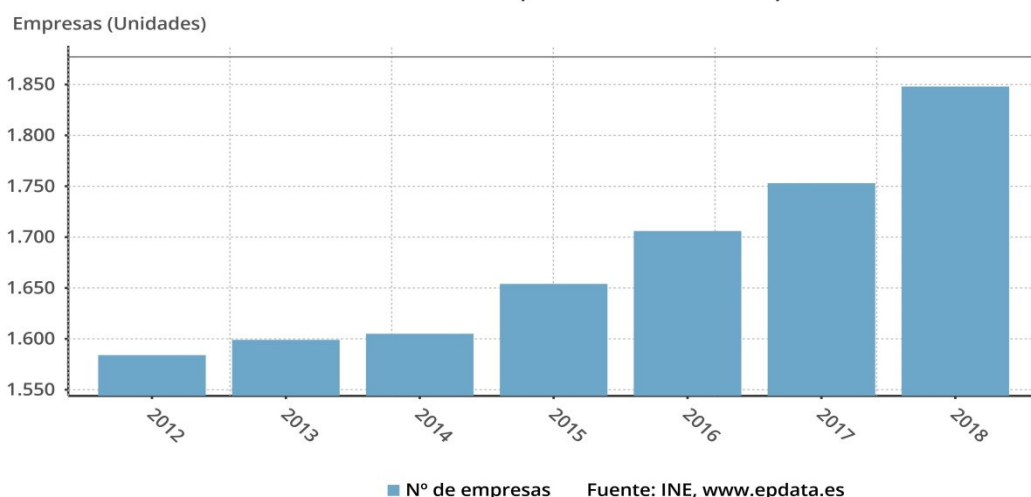


Figura 20. Número de empresas de Bétera desde 2012.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Respecto al nivel de paro se observa un gran descenso desde 2012, aunque con subidas los años siguientes, debido a la crisis económica que inundó España. En general, si observamos las cifras totales, el paro ha sido bajo en la población en todos los periodos reseñados.

Evolución del paro en Bétera

Paro registrado en las oficinas de los servicios públicos de empleo

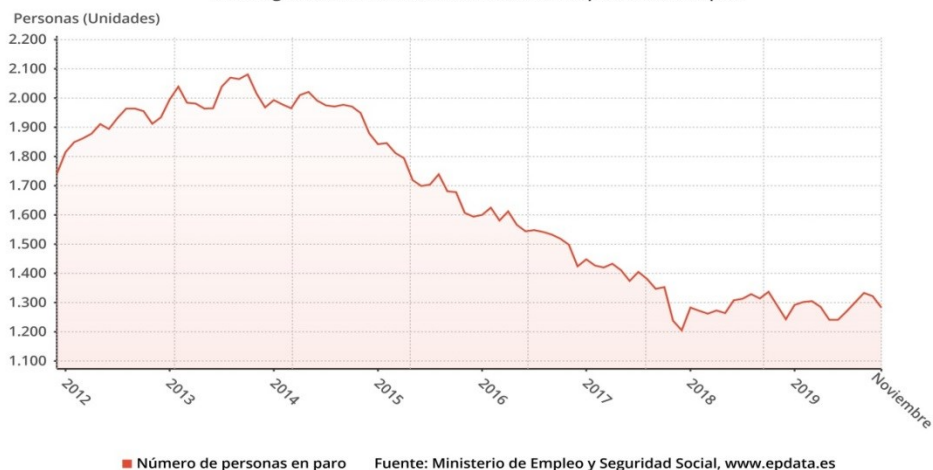


Figura 21. Evolución del paro en Bétera desde 2012.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Para finalizar este subapartado económico conviene observar el gráfico con los datos de la renta per cápita en la población de Bétera que, acorde con los datos económicos mostrados, es muy alta en todos los períodos, siendo el más bajo una renta per cápita de más de 31.000 euros, alcanzando en 2016 una renta de casi 37.000 euros y estando en 2017 en más de 35.000 euros.

La renta bruta media de Bétera es de 35.316 euros

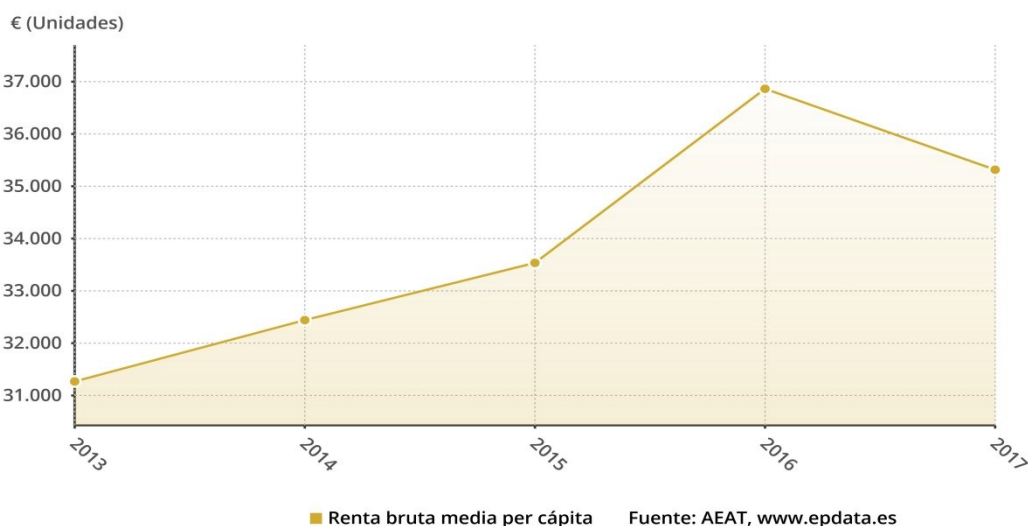


Figura 22. Renta bruta media de Bétera desde 2013.





Fuente: <https://www.epdata.es/>

✓ *Política*

La mayoría de periodos el gobierno del municipio ha estado en manos del Partido Popular algunos periodos combinado con partidos más liberales como Bloc o Compromís. Ha habido paridad en cuanto al sexo de los gobernantes siendo tanto hombres como mujeres. En la actualidad gobierna el Partido Popular.

Tabla 38

Alcaldes/Alcadesas de Bétera desde las elecciones de 1999.

Período	Gobernante	Partido
1999-2003	María Amparo Domènech Palau	UPIB
2003-2007	Juan José Baudés Llistó ⁴ José Manuel Martínez Aloy	BLOC  PP
2007-2011	José Manuel Martínez Aloy	 PP
2011-2015	Germán Cotanda Gil	 PP
2015-2019	Cristina Alemany Campos	Compromís
2019-	María Elia Verdevió Escribá	 PP

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Por último, señalar la distribución de los presupuestos de la población respecto de las diferentes áreas de actuación del municipio y observar en la siguiente figura las diferencias entre el período 2018-19.

Gastos presupuestados por Bétera por tipo de política

	Capítulos de gasto (€)	
	2018	2019
	Año	Año
Actuaciones de carácter general	4.880.306,56	5.220.769,86
Bienestar comunitario	2.536.079,91	2.580.282,88
Seguridad y movilidad ciudadana	2.218.550	2.351.400
Vivienda y urbanismo	1.710.225	1.702.700
Educación	1.574.324,52	1.679.000
Medio ambiente	1.366.500	1.420.600
Servicios Sociales y Promoción Social	1.164.034	1.137.111
Cultura	748.197,9	973.587,9
Deporte	803.980,25	793.900
Fomento del empleo	353.600	558.152

Fuente: Ministerio de Hacienda, www.epdata.es

Figura 23. Gastos presupuestados por Bétera por tipo de política.

Fuente: <https://www.epdata.es/>

Pese a un cambio de gobierno desde el partido de Compromís al Partido Popular en los años señalados para este análisis, la distribución para los dos períodos ha sido bastante similar respecto a bienestar comunitario, seguridad y movilidad ciudadana, vivienda y urbanismo, medio ambiente, servicios sociales y deporte. Se ha destinado más presupuesto en 2018 respecto 2017 a las áreas de actuaciones de carácter general, educación, cultura y fomento del empleo. Por otro lado, ha descendido el presupuesto en cuanto a deporte. El presupuesto dedicado a educación del cómputo total del presupuesto distribuido entre las áreas es bastante acorde. Aunque hay que señalar que en el municipio se encuentran colegios privados de renombre como el Mas Camarena.

4.3.2 Descripción del contexto específico de intervención: dos centros de educación infantil y primaria.

La implementación del programa y por tanto su evaluación se desarrollaron en dos centros educativos de educación infantil y primaria. El programa se dirige concretamente a la etapa de educación primaria de cada uno de los centros. Los motivos fueron por el fácil acceso personal de la investigadora principal a cada uno de los centros.

C.E.I.P La Lloma del Mas (Bétera)

La selección de los centros docentes participantes no fue aleatoria. Es relevante mencionar cómo han llegado a ser seleccionados para el presente estudio. En el caso del C.E.I.P La Lloma del Mas de Bétera, la investigadora ha desarrollado desde el año 2013 una actividad extraescolar de yoga con los niños y niñas del centro. También a través del AMPA (asociación de padres y madres) fue realizado un taller para padres y madres de técnicas de relajación y meditación. Por tanto, se conocía al profesorado del centro, al equipo directivo y a parte de las familias que conformaban la comunidad educativa.

Al plantearnos la realización de este trabajo, fue el primer centro en el que se pensó porque ya se estaban practicando técnicas de relajación y meditación con una parte del alumnado dentro de la actividad de yoga y con algunos padres y madres y, además, porque el tema resultaba de interés para el profesorado, alumnado y las familias.

Se comenzaron a introducir las técnicas de relajación con el profesorado a petición del mismo a través de una formación que se elaboró expresamente para ello dentro del Plan Anual de Formación del Centro para el curso 2014-15 (Anexo 11). Se realizó con una periodicidad de uno o dos viernes al mes según coordinación con otras formaciones que se desarrollaban para ese curso en el centro. Esta formación fue el punto de partida del proyecto en ambos centros en los que posteriormente se desarrolla el programa.

La comunidad educativa del centro educativo estaba abierta al tema objeto de estudio que se plantea y mostraba sensibilidad y fe en el proyecto que se desarrolló.

Características del centro

El centro está ubicado en la urbanización LLoma del Mas, a las afueras de Bétera, en lo alto de una loma (montículo) está rodeado de paisaje de montaña y de algunos chalets separados bastante entre sí, con bastante terreno cada uno.



Figura 24. Vista de la entrada del CEIP.

Fuente: página web del CEIP La Loma del Mas

Es un centro de titularidad pública de la *Conselleria d'Educació* por lo tanto se declara aconfesional.

✓ Ideario:

Se declara una escuela pública e inclusiva, comprometida con la lengua y la cultura propia donde se fomenta el respeto por una sociedad diversa. Orientación hacia

una escuela de calidad, participación y convivencia, comprometida con la lengua y la cultura propia donde se fomenta el respeto por una sociedad plural y diversa.

Se basan en la utilización de metodologías activas en la educación. Metodología ABN (Método del Algoritmo Basado en Números) en matemáticas. Trabajo por proyectos.

Es un centro coeducativo. Abierto a la comunidad educativa con la implicación de las familias en talleres y celebraciones escolares. El centro se declara comunidad de aprendizaje.

Son un centro con denominación de “inteligente” con dotación de pizarras digitales y proyectores en todas las aulas. Abogan por una educación emocional y el desarrollo de la educación plástica y visual para potenciar la creatividad.

Participa en *“Les trobades d’escoles en valencià”*.

✓ Proyectos

- Participa en el programa de educación plurilingüe e intercultural. PEPLO. (Ley 4/2018)
- Proyecto de huerto escolar e hivernadero.
- Proyecto de innovación para favorecer la inclusión a través de las nuevas tecnologías.
- Proyecto de pensamiento computacional: actividades de programación con tabletas digitales y robots.
- Plan coeducativo: abierto a la igualdad de género en todos los ámbitos escolares.
- Proyecto eTwinning y portfolio Europeo de lenguas.

✓ Sevicios:

- Transporte escolar.
- Comedor escolar con cocina propia.
- Jornada lectiva de mañana y tarde.
- Participa en el banco de libros.
- Actividades extraescolares.
- Escuela de madrugadores.
- Escuela de verano.
- Entorno privilegiado alejado de ruidos y tránsito, zonas de ocio amplias y acondicionadas.

- Biblioteca.

CEIP Martínez Torres (Aldaia)

La selección de este centro educativo tampoco fue aleatoria. El contacto con el CEIP Martínez Torres fue diferente. Desde el centro se buscaba una persona, con referencias, para realizar una formación en el centro sobre técnicas de relajación y meditación; en concreto querían formarse en la técnica de *mindfulness* que hemos descrito en anteriores capítulos. Gracias a un contacto que a su vez es docente en el centro se formalizó la propuesta para realizar la formación que finalmente fue aceptada. Esta formación fue subvencionada por el C.E.F.I.R.E.³¹ de la población de Torrente, el cual acreditó a la investigadora principal de esta tesis como formadora del profesorado (Anexo 12). La formación se realizó durante el curso escolar 2015-16 entre los meses de noviembre a mayo, teniendo lugar en viernes alternos, según coordinación con otras formaciones que se desarrollaban en el centro, con una duración total de 20 horas. En esta ocasión la formación fue evaluada mediante un cuestionario de satisfacción con la formación recibida que rellenó el profesorado al finalizar la formación (Anexo 13). Creemos importante señalar los resultados de esta formación, ya que aporta datos significativos en cuanto a la valoración del programa formativo por parte de los docentes.

Evaluación de la formación en técnicas de relajación y meditación en el CEIP Martínez Torres: Resultados del cuestionario sobre la formación recibida

El cuestionario de satisfacción de la formación recibida se pasó a 10 profesores del C.E.I.P Martínez Torres de Aldaia (N=10). La participación fue total y en el análisis de la prueba no se señala ningún valor perdido. Los ítems del cuestionario se dividen en 4 bloques temáticos que abarcan cuestiones sobre: utilidad; metodología; profesorado y utilización del banco de recursos.

Conviene observar las frecuencias de cada variable por separado dentro de su bloque, la Tabla 39 ofrece una escala de calor para la representación de los valores más altos y bajos que permite ver su progresión:

³¹ Centro de Formación del Profesorado

Tabla 39

Grado de satisfacción con la formación recibida

	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Neutr o</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Expectativas	0%	0%	10%	20%	70%
Contenidos	0%	0%	10%	10%	80%
Aplicación	0%	0%	10%	20%	70%
Tipo formación	0%	0%	10%	40%	50%
Métodos didácticos	0%	0%	10%	50%	40%
Duración	0%	0%	30%	50%	20%
Metodología	0%	0%	10%	40%	50%
Medios pedagógicos	0%	0%	10%	30%	60%
Conocimiento materia	0%	0%	0%	20%	80%
Interés	0%	0%	10%	10%	80%
Resolución dudas	0%	0%	10%	0%	90%
Favorece participación	0%	0%	10%	0%	90%
Correcta expresión	0%	0%	10%	0%	90%
Presentación banco recursos	0%	0%	0%	40%	60%
Utilización personal banco	10%	20%	20%	30%	20%
Utilidad banco	0%	0%	0%	20%	80%
Aplicar banco ya	10%	20%	30%	0%	40%
Organización banco	0%	0%	10%	40%	50%

Síntesis y conclusiones.

En general, como se observa en la tabla 39 el mayor número de respuestas han estado concentradas entre muy de acuerdo y de acuerdo en todos los bloques consultados sobre utilidad; metodología; profesorado y banco de recursos. Lo que indica una satisfacción general del profesorado con la formación.

Las cuestiones menos puntuadas como se comenta a continuación tienen que ver con la utilización por parte del profesorado del banco de recursos. Si bien se ve clara su utilidad, en el momento de la encuesta no se había empezado a utilizar.

El 70% del profesorado está muy de acuerdo en que se han cubierto las expectativas que tenían respecto a la utilidad de la formación recibida. Y un 20% está de acuerdo. Por tanto, el 90% de los participantes en la formación han sentido cubiertas sus expectativas respecto a la formación recibida.

El 80% del profesorado considera que los contenidos de la formación han sido útiles y se han adaptado a sus expectativas y un 10% han estado de acuerdo; por tanto, el 90% han sentido que los contenidos eran útiles.

El 70% del profesorado indica que está muy de acuerdo en que va a poder aplicar los conocimientos adquiridos en la formación a su práctica profesional. El 20% está de acuerdo. Por tanto, para el 90% hay aplicabilidad de los conocimientos de la formación a su cotidianidad en el aula.

El 90% del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo en que la tipología de curso ha sido la adecuada. Siendo el 50% que están muy de acuerdo y el 40% que están de acuerdo.

El 90% del profesorado opina que los métodos didácticos empleados han sido los adecuados para el desarrollo óptimo de la actividad. Estando un 50% muy de acuerdo y un 40% de acuerdo.

Un 20% expresa estar muy de acuerdo en que la duración del curso ha sido la adecuada para los contenidos tratados, un 50% han estado de acuerdo y un 30% se han mostrado neutros respecto a la pregunta. Muchas personas participantes manifestaron tras la formación que les hubiese gustado más sesiones.

Un 90% del profesorado manifiesta que la metodología general del curso ha sido la adecuada. Estando un 50% muy de acuerdo y un 40% de acuerdo.

El 60% del profesorado encuestado está muy de acuerdo en que los medios pedagógicos (prácticas) han sido los adecuados, y el 40% están de acuerdo. Siendo un total del 90% del profesorado el que piensa que los medios pedagógicos han sido adecuados.

El 100% del profesorado opina que la formadora posee conocimientos de la materia impartida. Estando muy de acuerdo el 80% y de acuerdo el 20%

El 80% del profesorado está muy de acuerdo en que la docente ha conseguido mantener el interés de los asistentes y adaptar la sesión a las expectativas de grupo. Un 10% ha estado de acuerdo.

El 90% de los encuestados está muy de acuerdo en que la docente ha resuelto las dudas surgidas y ha sido accesible. El 10% restante se muestra neutro.

El 90% de los encuestados está muy de acuerdo en que la docente ha favorecido la participación del grupo. El restante 10% se ha mantenido neutro.

El 90% del profesorado ha expresado que la docente ha transmitido y expresado adecuadamente las ideas y contenidos con un adecuado manejo de la expresión verbal y no verbal. El restante 10% se ha mantenido en una postura neutral.

El 100% del profesorado ha estado de acuerdo o muy de acuerdo en que se ha presentado el banco de recursos adecuadamente. Estando el 60% muy de acuerdo y el 40% de acuerdo. Esta es la pregunta con respuestas más dispares. Hay mucha variabilidad entre el profesorado en si se ha entrado por cuenta propia a visitar el banco de recursos alguna vez a lo largo de la formación.

El 100% del profesorado encuestado está de acuerdo o muy de acuerdo en que el banco de recursos les va a ser útil en su aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula con los alumnos. Estando el 80% muy de acuerdo y el 20% de acuerdo. Nuevamente en esta pregunta que va dirigida al profesorado directamente sobre la aplicación del banco de recursos on-line hay mucha disparidad de opiniones. El 90% del profesorado está muy de acuerdo o de acuerdo en que el banco de recursos está bien organizado y es coherente.

En conclusión, las valoraciones previas muestran una muy buena impresión y recepción por parte del profesorado participante que será el vínculo más importante en ese proceso educativo que será objeto definitivo del estudio. La implicación y participación del profesorado en el desarrollo de todo el programa educativo que se presenta es imprescindible para su óptimo desarrollo y garantía de éxito.

Características del centro

El centro está ubicado a las afueras de Aldaia, al lado del instituto de la localidad I.E.S Salvador Gadea, de edificios con viviendas y de alguna empresa del municipio.



Figura 25. Vista de la entrada del CEIP.

Fuente: página web del CEIP Martínez Torres.

Se trata de un centro de titularidad pública de la *Conselleria d'Educació* por lo tanto se declara aconfesional.

✓ Ideario:

Se declara una escuela pública e inclusiva, comprometida con la lengua y la cultura propia donde se fomenta el respeto por una sociedad diversa. Orientación hacia una escuela de calidad, participación y convivencia, comprometida con la lengua y la cultura propia donde se fomenta el respeto por una sociedad plural y diversa.

Utilizan metodologías novedosas como la clase invertida (*flipped classroom*), cuya finalidad es transformar el modelo tradicional de clase donde el docente imparte una clase magistral en el aula y los alumnos realizan las actividades en casa, por otro significativamente distinto en el que el alumno aprende los contenidos fuera del aula y trabaja los procedimientos dentro del aula, lo que permite que cada alumno/a vaya a su ritmo.

Bajo la consigna “jugar es vivir” se potencia el juego como herramienta pedagógica tanto dentro como fuera del aula asesorando a las familias.

Es un centro coeducativo. Abierto a la comunidad educativa con la implicación de las familias en talleres y celebraciones escolares. El centro realiza un programa de aprendizaje servicio con el alumnado dirigido a personas mayores y al ámbito de la mujer del entorno.

Es un centro considerado “inteligente” con dotación de pizarras digitales y proyectores en todas las aulas. Abogan por una educación emocional y en valores. Participa en “Les trobades d'escoles en valencià”.

- ✓ Proyectos
 - Participa en el programa de educación plurilingüe e intercultural. PEPLO. (Ley 4/2018).
 - Proyecto programar para aprender. Programa SCATCH con lenguaje de programación, ideas computacionales, gráficos y animaciones.
 - Plan coeducativo: abierto a la igualdad de género en todos los ámbitos escolares.
 - Proyecto padrino lectores. Los mayores leen un libro y se lo explican a los más pequeños.
 - Proyecto de cine.
 - Periódico escolar trimestral.

- ✓ Sevicios:
 - Transporte escolar.
 - Comedor escolar.
 - Jornada lectiva de mañana y tarde.
 - Participa en el banco de libros.
 - Actividades extraescolares.
 - Escuela de madrugadores.
 - Escuela de verano.
 - Biblioteca. Actividades de animación lectora.

4.3.3 Caracterización del alumnado

Las características del alumnado de cada uno de los centros vienen definidas por el tipo de familias que acude al centro. Pese a que ambos centros son de titularidad pública hay algunas diferencias en cuanto a las poblaciones en las que se ubican y las familias que asisten a los mismos.

Alumnado del C.E.I.P La LLoma del Mas

En este colegio la intervención se realizó con el alumnado de 1º y 2º de educación primaria, con todo el alumnado del primer ciclo del centro. Es el ciclo inicial, sobre todo en el primer curso es un despertar de la etapa infantil de la que vienen. Cada estudiante a su ritmo se va convirtiendo en niños y niñas más mayores. Es una etapa inicial donde se inician aprendizajes muy importantes que son la base de aprendizajes

posteriores. Se consolida la lectoescritura, su gran adquisición para estos cursos, como también lo son la suma y la resta. En la Tabla 40 se observan las asignaturas que cursan en este ciclo.

Tabla 40

*Áreas académicas (L.O.M.C.E, 2013)*³²

<i>Asignaturas troncales</i>	<i>Asignaturas específicas</i>	<i>Libre configuración autonómica</i>
a) Ciencias de la Naturaleza.	Educación física	Lengua valenciana y literatura ³³
b) Ciencias Sociales.	Religión o valores sociales y	
c) Lengua Castellana y Literatura.	cívicos	
d) Matemáticas.	Segunda lengua extranjera	
e) Primera Lengua Extranjera.	Educación artística	

Su referente fundamental es el maestro tutor/la maestra tutora, generalista en todas las materias excepto en música, educación física e idiomas que se imparten por un/a docente especialista.

Características peculiares:

Es una etapa en la que el desarrollo psicomotor implica ir adquiriendo progresivo control sobre la postura y la respiración, afirman su lateralidad (izquierda-derecha) y consolidan el dominio de ciertas partes del cuerpo. La atención del menor se hace más firme y pueden mantenerla durante más tiempo. A los 6 y 8 años de edad los niños y niñas organizan su pensamiento sobre su vivencia personal de la realidad, su razonamiento va ligado a su propia experiencia, a lo manipulativo. Clasifican las cosas según sus semejanzas y diferencias. Por su necesidad comunicativa expanden su nivel de lenguaje amplían su comprensión y expresión gracias al enriquecimiento de su vocabulario.

A nivel social están muy influidos por la opinión de personas adultas (padres, madres, profesorado) y establecen con ellos vínculos de estrecha dependencia. Las personas mayores son para ellos modelos de conducta. Su relación con los compañeros suele ser inestable y pasajera. Olvidan fácilmente las desavenencias y los enfados. Los que en esta etapa tienen hermanos más pequeños pueden experimentar celos y rivalidades. En concreto podemos destacar el detalle de que el alumnado de esta etapa

³² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

³³ Este centro educativo es línea en valenciano, la totalidad de las clases se imparten en valenciano.

es bastante movido en las clases. Suele tratarse de niños muy activos que necesitan pautas de relajación para crear un mejor clima de aula y mejorar el desarrollo de las sesiones.

Alumnado del CEIP Martínez Torres

En este colegio la intervención se realizó con alumnado de 6º de primaria, el último ciclo, el último curso de la educación primaria con objetivos y competencias educativas terminales ya que al curso siguiente, la mayoría cambiarán de etapa. Es un curso final de etapa donde se consolidan los aprendizajes que se han estado madurando a lo largo de todos los cursos de la misma y se preparan para la evaluación final de Educación Primaria, obtención del título de la etapa, la entrada al Instituto y para un mayor nivel de exigencia académico.

Tabla 41

Áreas académicas (LOMCE, 2013)³⁴

<i>Asignaturas troncales</i>	<i>Asignaturas específicas</i>	<i>Libre configuración autonómica</i>
a) Ciencias de la Naturaleza.	Educación física	Lengua valenciana y literatra
b) Ciencias Sociales.	Religión o valores sociales y	
c) Lengua Castellana y Literatura.	cívicos	
d) Matemáticas.	Valores sociales y cívicos	
e) Primera Lengua Extranjera.		

Nota: En el centro educativo se prestaba especial atención a la asignatura de valores sociales y cívicos.

Fuente: Elaboración propia.

Su referente fundamental es la maestra-tutora/el maestro-tutor, generalista en todas las materias excepto en música, educación física e idiomas que se imparten por un/a docente especialista.

Características peculiares.

A nivel general el alumnado del último curso de educación primaria experimenta a nivel físico grandes cambios relacionados con la pubertad (crecimiento, cambios hormonales y consiguiente aparición de vello, cambios de voz). Por otro lado, va afianzando cada vez más su personalidad. Se trata de alumnado cuyas edades se comprenden entre los 11 y 12 años. De manera general, suelen ser niñas y niños

³⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

curiosos, investigadores e inquietos. El autoconcepto y la autoestima se van forjando más establemente, se ven de forma más realista en sus puntos fuertes y débiles. Van dejando atrás la etapa de la infancia y adentrándose en la adolescencia cada uno a su ritmo y con notables diferencias entre el grupo clase a nivel físico, mental y emocional.

En general, son más tranquilos y seguros de sí mismos que antes y menos miedosos. Casi todos sus problemas y dificultades se reducen a lo escolar: deberes, tareas excesivas, etc., que les producen ansiedad.

Por otro lado, el preadolescente vive en un estado general de emocionalidad que le lleva a experimentar de un modo exagerado todo lo que le rodea. Ante cualquier acontecimiento que carece de importancia para la persona adulta, el/la preadolescente puede mostrar ira, temor o experimentar un enamoramiento alocado. Suele afectarles todo enormemente y suelen, también, mostrar mucha sensibilidad ante todo.

A nivel social se relacionan mucho más positivamente siendo conscientes de la influencia en su grupo de iguales. Empieza a aparecer el interés por el sexo en general. Para destacar algún detalle concreto, señalar que, debido a las características ambientales del barrio, se observa en los escolares de este centro una gran actividad, tono de voz elevado, nerviosismo, y escasa concentración. Es importante practicar algunas técnicas de relajación y respiración en clase. En definitiva, por todo lo señalado anteriormente hay una preocupación por las asignaturas, los trabajos y exámenes que les producen cierta ansiedad. Por ello, creemos que es importante trabajar las relajaciones en el aula.

4.4 Conclusiones de la evaluación de contexto

Desde la primera toma de contacto con el macro contexto a través de la experiencia previa citada, se entendió que el programa que se iba a plantear era podía obtener buenos resultados en cuanto a que el grupo de alumnado encuestado percibía notablemente los efectos de las meditaciones que realizaban.

Como se ha explicado con anterioridad, la idea de aplicación del programa de técnicas de relajación se había pensado dirigirlo a la etapa de educación secundaria pero por mejor acceso a la muestra, se acabó realizando en la etapa de educación primaria.

El estudio se desarrolla en la provincia de Valencia en dos poblaciones, Aldaia y Bétera que, como se ha explicado poseen características diferenciadoras en cuanto a los aspectos estudiados de geografía física, población, economía y política.

Los centros educativos participantes, así mismo, se diferencian entre sí en su ideario, proyectos y servicios que ofrecen. Siendo ambos de titularidad pública.

Del alumnado se han observado sus áreas académicas, las características propias de su etapa evolutiva y características observadas por el profesorado desde el inicio de curso.

Todas estas variabilidades ofrecen riqueza a la muestra de alumnado-profesorado-centros educativos que participan en el estudio por tanto ofrecen también riqueza a los resultados y conclusiones que se puedan extraer.

Tras esta evaluación del contexto y tras valorar los datos obtenidos se diseña una propuesta inicial del programa de formación en técnicas de relajación y meditación en el aula. El programa trata de ajustarse a todas estas variabilidades e idiosincrasias que hemos estado observando y que pueda mejorar la aplicación del programa.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo 4 sitúa al lector en el macro contexto de intervención que sitúa las técnicas de relajación en el marco escolar con experiencias de éxito y, seguidamente, ofrece una primera experiencia de acercamiento científico al ámbito de estudio que ocupa esta tesis y sus resultados.

Al inicio, se detallan las características de los contextos concretos de intervención. Se presentan, de manera detallada, las poblaciones en las que están ubicados los dos centros educativos participantes en el estudio (datos geográficos y económicos); características peculiares de ambas escuelas (proyectos en los que participan, servicios que ofrecen, etc.); así como características más generales y específicas del alumnado de cada uno de los dos centros. Del mismo modo, se justifica la decisión de haber elegido la etapa de educación primaria para llevar a cabo el programa de TRM y se exponen, de manera breve, unas pinceladas sobre las características de la etapa evolutiva del alumnado.

Tras la evaluación del contexto y la valoración de todos los datos obtenidos, se diseña una propuesta inicial del programa de formación en técnicas de relajación y meditación en el aula ajustándose al contexto.

CAPÍTULO 5

**PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN:
LAS TÉCNICAS DE
RELAJACIÓN Y MEDITACIÓN
EN EL AULA**

Capítulo 5. Programa de intervención: las técnicas de relajación en el aula

5.1. Introducción al programa

5.2. Fundamentación teórica

5.3. Objetivos

5.3.1 Objetivo general

5.3.2 Objetivos específicos.

5.4. Destinatarios

5.5. Contenidos

5.5.1 Banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación para su aplicación en el aula.

5.6. Metodología didáctica

5.7. Modo de intervención

5.8. Temporalización

5.9. Recursos materiales y personas

5.10. Evaluación

5. Programa de intervención: las técnicas de relajación en el aula

5.1. Introducción al programa

El programa que se presenta es un programa de innovación educativa. Si bien ya hay algún programa sobre técnicas de relajación y meditación aplicadas al aula (López-González, 2010), la novedad de este programa es su fácil aplicación por parte del profesorado y como innovación se incluye también un banco de recursos on-line con actividades y abundantes recursos para aplicar las técnicas de relajación y meditación con el alumnado de forma fácil y cómoda, sin que suponga tiempo extra de organización y preparación por parte del profesorado. Además, la utilización del banco de recursos on-line responde a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje habitual del alumnado y como recurso educativo.

Dada la novedad de los aprendizajes a transmitir se requiere de una formación previa del profesorado, para dotarle del conocimiento necesario, recursos, motivación para la acción y seguridad en la aplicación. Si bien es cierto que, debido a que, en ocasiones, el profesorado ya es conocedor de las técnicas de relajación y meditación previamente a su aplicación con el alumnado o porque se trata de un colectivo capaz de autodidactismo basado en la motivación, no siempre se hace necesaria la formación previa.

El programa pretende ser sencillo y fácil en su aplicación lo que puede facilitar su replicabilidad. Se resalta la importancia de la sistematización para que se produzcan verdaderos cambios y, por supuesto, de la implicación del profesorado.

Resaltar que también destaca la evaluación en diferentes momentos, a lo largo de todo el proceso, una evaluación enfocada a la mejora que permite modificaciones y la flexibilización del programa.

5.2. Fundamentación teórica

El modelo de orientación desde el que desarrollamos estas actuaciones es el modelo de Intervención psicopedagógica (Boza, 2001). No se trata en realidad de un

modelo diferente de los anteriores, sino más bien la tendencia hacia la que se avanza el desarrollo aplicado de la orientación actualmente según señalan Bisquerra y Álvarez (1998), matizando anteriores planteamientos donde lo consideraban un modelo distinto (1996). Se trata, pues, de una extensión del modelo de consulta/asesoramiento (Santana y Santana, 1998) o un modelo mixto caracterizado por una intervención fundamentalmente indirecta, de consulta/asesoramiento, prioritariamente grupal, interna -orientador y tutores del propio centro-, enfocada a la prevención y el desarrollo y realizada por programas, como describen los primeros.

Este modelo es el que se está llevando a cabo en los centros de Educación Secundaria, en los que el orientador, como experto interno, asesora a los profesores-tutores, como responsables de la orientación a nivel de aula, de modo colaborativo para desarrollar una intervención sobre todo grupal con los alumnos en forma de programas.

La ausencia de orientadores en los centros de Educación Primaria está impidiendo el desarrollo de este modelo en este nivel, siendo la razón fundamental de la pervivencia en él del modelo de programas o, mejor dicho, del modelo de servicios actuando por programas, sustentado desde los Equipos de Orientación de Sector.

La investigación que se presenta en esta tesis brinda la ocasión para insistir en la necesidad de reivindicar la presencia de profesionales de la orientación especialistas en Psicopedagogía en los centros de Educación Primaria como un paso más en la consolidación de la orientación como profesión y como refrendo administrativo de las reflexiones teóricas anteriores.

La orientación es definida por Bisquerra (1996) como un proceso de ayuda continua y sistemática, dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniéndose un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, profesional y social) que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.

Los modelos de orientación según Bisquerra (1998) sugieren proceso y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “guías para la acción”. “Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1997, p. 23).

En el presente estudio nos centramos en el modelo de programas según la clasificación de diversos autores (Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1995 y Vallejo, 1997).

Se presenta como un modelo de intervención mediante el cual el/la profesional de la orientación puede ejercer funciones distintas a las diagnóstica y la terapia y como una forma de intervención eficaz para hacer efectivos dos de los principios de la orientación educativa marginados en la práctica orientadora: el de prevención o practicidad y el de intervención social y educativa.

Entendiendo “programa” como una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Morrill, 1980, p. 332), en su definición se toma también la idea de Rodríguez Espinar (1993) de que se trata de un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

Siguiendo a Rodríguez Espinar (1992) se señalan las características de la intervención por programas:

1. Está encaminada a la consecución de objetivos globales de desarrollo de los alumnos.
2. Integra dicha intervención en las experiencias cotidianas de aprendizaje.
3. Cuenta con la participación de todos los agentes educativos incluidos las y los orientadores, con funciones claramente delimitadas.
4. Exige la creación de un *vitae* propio de orientación.
5. Se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad.
6. Evalúa los efectos / resultados de la intervención ejecutada.
7. Atiende las necesidades de formación para los propios ejecutores de la intervención.

Entre las ventajas que se advierten en el desarrollo sistemático de los programas Repetto, Rus y Puig (1995) destacan las siguientes: a) el énfasis en el desarrollo; b) el uso efectivo de los recursos disponibles; c) sensibilidad para el cambio y la innovación; d) promoción de los esfuerzos de la comunidad; e) entusiasmos por la autorrenovación; f) enfoque hacia el futuro, g) plataforma para el aprendizaje; h) la atención a la comunidad y a las unidades familiares y a los grupos; i) el uso más intensivo y extensivo de la tecnología; j) cambio en el papel del orientador; desde el que proporciona los servicios individuales al especialista de sistemas; k) facilidad de la evaluación.

Para su desarrollo se seguirán las fases propuestas por Bisquerra et al. (2008, p. 87) que, posteriormente, serán detalladas a través de los elementos específicos del programa que se propone.

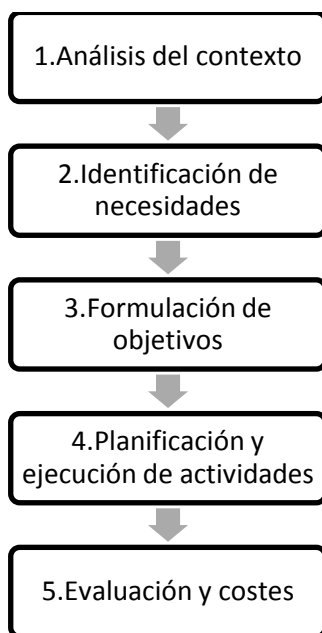


Figura 26. Fases en la elaboración del programa.

Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo del programa se utiliza un modelo de intervención indirecta con proyección grupal. La consulta se refiere a una relación entre un profesional de la ayuda y un ente necesitado (individuo, grupo, unidad social, centro educativo) en la cual el consultante es quien ofrece ayuda directa al cliente, el consultor lo hace de forma indirecta (Bisquerra,2008). En esta investigación, el rol del consultor lo desempeña la investigadora y el consultante el profesorado-tutor de cada grupo. También se podría contemplar como consultante el centro educativo en su conjunto. En el programa que nos ocupa se trata de aumentar la competencia y habilidades del profesorado para la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula con el alumnado.

El modelo de consulta utilizado es el centrado en el programa ya que se proporciona la planificación y ayuda necesarias para la puesta en práctica del programa, pero se tiene muy en cuenta al consultante ya que se procura mejorar su conocimiento y habilidades para una labor más efectiva en el desarrollo del programa.

Como estrategia de intervención desde el modelo de consulta la focalización se orienta a los problemas ya que se utilizan métodos analíticos para la solución de problemas basados en datos, en recoger datos objetivos y analizarlos.

El modelo de consulta es el modelo básico de intervención que se propugna a partir de la LOGSE (1990). Los términos en que se expresa cuando se enumeran las funciones de los diversos equipos de orientación son los de apoyo, asesoramiento, asistencia, colaboración, participación (EOA, 1989; EOEP, 1992), en el caso del MEC. Este modelo podía intuirse ya en las funciones de los EPOEs (1983) respecto de los profesores-tutores (apoyo) y respecto de la orientación vocacional y profesional (contribuir, facilitar).

Por otro lado, como ya se ha comentado, se realiza el diseño, desarrollo y evaluación de un banco de recursos on-line para facilitar la puesta en marcha del programa y proveer de recursos y actividades al profesorado introduciendo así las tecnologías de la información y la comunicación en los *curricula*.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación “abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 2008) debido al amplio abanico de recursos didácticos que nos ofrecen, tanto a docentes como a alumnos o padres, para poder llevar a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son temas de especial relevancia en la sociedad actual y, consecuentemente, dentro de la escuela como reflejo de la sociedad a través de la práctica docente.

Con las TICs se abre un gran abanico de posibilidades a cambiar las metodologías tradicionales del aula e introducir innovaciones pedagógicas ligadas al uso de estas nuevas herramientas.

Con la aparición de la reforma LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y posteriormente reforzada por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), la educación está basada en competencias, el *currículum* de todas las etapas está integrado además de por otros elementos por competencias básicas, entre ellas la competencia digital entendida como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la

empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. La competencia digital que propugna la legislación española no se basa únicamente en la utilización de la pizarra digital y un proyector, la innovación en esta competencia debe ir más allá, a realizar un uso normalizado de estas herramientas para la práctica docente y así enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las dotaciones a los centros educativos de pizarras digitales y proyectos de dotación de ordenadores de forma masiva para el alumnado creó la brecha para empezar a trabajar las competencias digitales a fondo. Las primeras que se adaptaron al cambio fueron las editoriales creando bancos de recursos on-line que contenían el temario y las actividades de cada libro de texto adaptados de forma interactiva para las pizarras digitales quizá por el miedo o desconcierto por la posibilidad de la desaparición de los libros de texto, aunque esto no ha sido así, ya que aún son utilizados ampliamente los libros de texto con el gasto económico que ello conlleva y pese a las iniciativas de la socialización de los libros de texto.

Ahora bien, el volumen de información digital al alcance del profesorado y del alumnado es tal que nos podemos perder buscando recursos en la red. Además, conviene promover un criterio y hacer acopio del sentido crítico para no utilizar recursos digitales sin más, de forma incoherente. Los recursos educativos son herramientas, no soluciones en sí mismas (Tokuhama *et al.*, 2019). Debe haber detrás una metodología concreta y adaptar los materiales a las características concretas del alumnado con el que se trabaja. Una forma de facilitar esta tarea es la creación de bancos de recursos concretos dirigidos al profesorado.

5.3. Objetivos

5.3.1 Objetivo general.

Mejorar el clima de aula, el nivel de atención del alumnado y disminuir el nivel de estrés docente y discente mediante la aplicación en el aula por el profesorado de técnicas de relajación y meditación con el alumnado.

5.3.2 Objetivos específicos.

Formar al profesorado en *Técnicas de Relajación y Meditación* (TRM).

Familiarizar al profesorado en el uso y aplicación de técnicas de relajación y meditación a nivel personal.

- Aplicar, por parte del profesorado, las técnicas de relajación y meditación en el aula con el alumnado.
- Utilizar, por parte del profesorado, el “banco de recursos” en su práctica de aula.
- Permitir al alumnado entrenar en técnicas de relajación y meditación.
- Permitir al profesorado sentir la utilidad de la aplicación de las técnicas de relajación en el aula con el alumnado.
- Permitir al alumnado sentir la utilidad de las prácticas de relajación en el aula.
- Mejorar el clima de aula tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.
- Mejorar el nivel de atención de las y los estudiantes tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.
- Disminuir el estrés de docentes y discentes tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.

5.4. Destinatarios

Los destinatarios del programa son inicialmente las profesoras y los profesores participantes. El programa comienza con una formación para el profesorado en técnicas de relajación y meditación. Inicialmente para su conocimiento y desarrollo personal y posteriormente para que sean aplicadas en el aula con los alumnos. A través del programa se pretende optimizar los niveles de estrés del profesorado percibidos en sí mismos y en el clima del aula.

Los siguientes destinatarios del programa son las alumnas y los alumnos que, en una primera fase, recibirán de sus profesores un entrenamiento en técnicas de relajación y meditación y, posteriormente, realizarán la práctica de diferentes ejercicios de relajación y meditación a lo largo del curso. El alumnado es de los dos centros de educación primaria anteriormente especificados: en el centro A (La LLoma del Mas) encontramos niñas y niños de 1º y 2º de Primaria con edades comprendidas entre 6 y 8 años; el alumnado del centro B (Martínez Torres) pertenece a 6º de Primaria con edades comprendidas entre 11 y 13 años (contando con estudiantes repetidores).

El amplio rango de cursos y edades permite la oportunidad de hacer extensivo el programa a toda la etapa de educación primaria ya que se aplica en los primeros y últimos cursos de la etapa.

Por otro lado, este tipo de aprendizajes a edad temprana ofrece la ocasión de consolidarlos en edades posteriores y servir de práctica habitual de por vida. Por tanto, sería idóneo continuar con estos aprendizajes en las sucesivas etapas de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria. Más aun, contando con que es en estas etapas donde aumentan los factores de riesgo de las y los adolescentes. El programa se focaliza en el alumnado de educación primaria por estos motivos y, también, porque se han realizado más estudios en la etapa de educación secundaria con esta temática.

Tabla 42

Número total de destinatarios/as del programa.

<i>CEIP La Loma del Mas</i>		<i>CEIP Martínez Torres</i>	
<i>Profesorado</i>	<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Alumnado</i>
PROF 1ºA	1ºA 16 alumnos/as	PROF 6ºA	6ºA 21 alumnos/as
PROF 1ºB	1ºB 17 alumnos/as	PROF 6ºB	6ºB 25 alumnos/as
PROF 1ºC	1ºC 16 alumnos/as	PROF 6ºC	6ºC 26 alumnos/as
PROF 2ºA	2ºA 18 alumnos/as		
PROF 2ºB	2ºB 20 alumnos/as		
PROF 2ºC	2ºC 9 alumnos/as		
Total: 6 profesoras	Total: 96 alumnos/as	Total: 3 profesoras	Total: 72 alumnos/as
<i>Profesorado total: 9 profesoras</i>		<i>Alumnado total: 168 alumnos/as</i>	

Fuente: Elaboración propia.

En la formación participaron 10 profesores y profesoras voluntarios. No todos los que participaron en la formación desearon voluntariamente seguir con la aplicación del programa.

5.5. Contenidos

Los contenidos con los que se trabajan a lo largo del programa están vinculados a los objetivos y a la consecución de las metas previstas. Vienen dados por la formación creada por la investigadora y recibida por el profesorado, y por el banco de recursos on-line creado también por la investigadora. Se trata de contenidos relacionados con educación para la salud y se han de trabajar como los temas transversales.

A continuación, se detallan las dos fuentes de contenidos principales.

Tabla 43

Contenidos de la formación las técnicas de relajación y meditación en el aula.

<i>Contenidos de la formación las técnicas de relajación y meditación en el aula.</i>
<p><i>Bloque 1: la relajación</i></p> <p>La relajación.</p> <p>¿Por qué la relajación?</p> <p>¿Qué es la relajación?</p> <p>Beneficios de la relajación.</p> <p>Las técnicas de relajación.</p> <p>Preparación para la relajación.</p> <p>La respiración</p> <p>La relajación muscular progresiva de Jacobson</p> <p>Entrenamiento autógeno de Schultz.</p> <p>La relajación holística: física, mental y emocional – espiritual.</p> <p>0 El pensamiento positivo</p>
<p><i>Bloque 2: la meditación</i></p> <p>La meditación.</p> <p>2.1 ¿Qué es la meditación?</p> <p>2.2 Beneficios de la meditación</p> <p>2.3 Tipos de meditación</p> <p>2.4 Obstáculos en la meditación.</p>
<p><i>Bloque 3: aplicación en el aula de las técnicas de relajación y meditación.</i></p> <p>3) Aplicación en el aula de las técnicas de relajación y meditación.</p> <p>3.1 Problemas fundamentales de la escuela.</p> <p>3.2 ¿Por qué es bueno que se relajen los niños?</p> <p>3.3 Formas de relajarse y meditar en el aula.</p> <p>3.4 ¿Cómo se introducen las técnicas de relajación y meditación en el aula?</p>

3.5 ¿Qué incluir en los programas? Las técnicas de relajación y meditación en...

- Objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Actividades.

* Banco de recursos (creación propia)



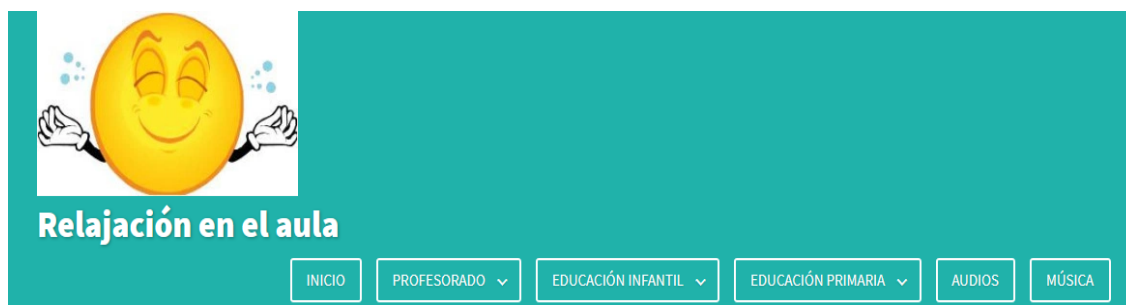
<https://www.relajacionenelaula.wordpress.com>

- Temporalización.
- Evaluación.

3.6 Creación de recursos y materiales propios.

Fuente: Elaboración propia.

5.5.1 El banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación para su aplicación en el aula.



<https://www.relajacionenelaula.wordpress.com>

El banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación en el aula fue creado expresamente por la investigadora para la fácil aplicación por parte del profesorado de las técnicas de relajación y meditación en el aula (TRM) con el alumnado, estudiadas y experimentadas en la formación inicial.

La idea de la creación del presente material educativo también surge para dar respuesta al profesorado que desea introducir las técnicas de relajación y meditación en el aula y que opina (entre otras cuestiones) que les faltan recursos para realizar el proceso de una forma satisfactoria. Cada vez son más las y los docentes que conocen los beneficios de la introducción de las técnicas de relajación y meditación (TRM) en el aula y desean introducirlas; en este sentido, se ven solos en su acción pedagógica porque la mayoría de las veces no hay un consenso a nivel de centro educativo para desarrollar programas de estas características e incluso habiendo recibido una formación a nivel de centro en TRM sienten que les faltan recursos para su aplicación.

Con esta motivación surge el banco de recursos que aquí se presenta, siendo una de las cuestiones principales que sea público, gratuito y de fácil utilización para todas las personas interesadas. Además, como se ha comentado, es importante que esté al alcance de todos en cualquier momento y lugar por ello es on-line, para acercar estos recursos a cualquier punto que se deseen. Así mismo, con este carácter tecnológico responde a la necesidad de una educación más innovadora y cercana al alumnado que existe en las aulas actualmente y responde al desarrollo de la competencia digital que propugna el *currículum* en nuestro país.

El banco de recursos contiene muchas y variadas actividades y propuestas de TRM tanto para educación infantil como para primaria. Aunque el programa se dirige a la etapa de educación primaria, muchos de los recursos de educación infantil de la web se pueden adaptar a la educación primaria. También se creó contando con las dos etapas (educación infantil y educación primaria) para que, en un futuro, el banco de recursos pueda ser difundido a otros centros y otras etapas, es más, queda pendiente su ampliación posterior a la etapa de educación secundaria. El banco de recursos se ofrece de forma pública y gratuita para toda la comunidad educativa y en un futuro será un puntal para la difusión de este proyecto.

5.5.1.1. Proyecto para la creación del material educativo.

El proceso de desarrollo de los objetos de aprendizaje está dividido básicamente en cuatro fases: análisis, diseño, desarrollo y evaluación. En esta comunicación se presenta el desarrollo de un modelo conceptual ecléctico para la creación de un proceso para la producción de objetos de aprendizaje a través de un diseño instruccional.

5.5.1.2 El diseño instruccional para la creación del objeto educativo (banco de recursos).

El diseño instruccional es el proceso de creación de materiales educativos y describe la forma como se ha llevado a cabo el proceso. Así mismo es un factor determinante de la calidad del material educativo. El concepto de diseño instruccional fue introducido por Glaser en 1960, pese a la controversia generada a lo largo de los años con el auge de la utilización de las TIC en la educación ha recobrado nueva significancia.

Históricamente ha habido una evolución de los diseños instruccionales ligados a modelos o concepciones de enseñanza- aprendizaje y han sido divididos por diversos autores en 3 o 4 fases dependiendo del autor consultado. Los modelos de diseño instruccional que se utilizan en la actualidad surgen de a partir de adaptaciones de los anteriores, del acceso a la tecnología y de las aportaciones de los teóricos. (Londoño, 2011). Así surgieron modelos con orientación a la tecnología educativa basados en el conductismo pasando a la creación de modelos basados en el cognitivismo y posteriormente se ha evolucionado hacia el constructivismo.

El proyecto generado aquí va más allá del diseño ya que llega hasta la puesta en marcha del material educativo construido. Por ello, hay autores que consideran que el nombre de modelo de diseño instruccional no es el adecuado para propuestas como ésta, sino que se trataría más bien de un modelo de proceso para el diseño, aplicación, desarrollo y evaluación del material educativo. Los argumentos que se siguen para ello van ligados al propio concepto de diseño que implica la presentación de una propuesta sin llegar a la implementación de la misma. De ahí que, a todo el proceso en su conjunto se opte por denominarle proyecto.

Tras una revisión de los modelos de instrucción para la creación de materiales educativos (que no se refleja aquí dada la extensión de este trabajo) desde diferentes ópticas, se decide la creación de un modelo ecléctico que satisfaga todas las fases del proceso y supere la principal crítica que han recibido estos modelos a lo largo del tiempo, a saber, su estática linealidad, ya que se trata de modelos con fases sucesivas que se presentan de forma lineal, una tras otra, en las que no hay marcha atrás para su revisión y nueva implementación. Así pues, el modelo que se propone es dinámico precisamente para que sea un material vivo y no cerrado en continua revisión y abierto a

la introducción de nuevos materiales que conformen el banco de recursos que aquí se presenta. Se basa en uno de los modelos más citados (por su antigüedad), el modelo ADDIE de la Universidad Estatal de Florida –Análisis Diseño Desarrollo Implementación Evaluación de Branson, Rayner, Cox, Furman, King y Hannum (1975), al cual se le añade una nueva fase para la inclusión de nuevos recursos dentro del material educativo on-line y se le da un carácter cíclico que le otorga dinamismo y posibilidad de cambios y revisiones constantes. (Figura 27)

El modelo de aprendizaje seguido para su creación es básicamente constructivista ya que pretende ir acercando diferentes experiencias al bagaje previo del alumnado, no indica los contenidos que hay que tratar en primer o segundo lugar, el acercamiento es libre, provee herramientas para el aprendizaje autónomo tanto del profesorado como del alumnado por lo que permite desarrollar su autonomía y el autoaprendizaje, permite un diseño fluido para adaptarse al contexto donde se utiliza, en su desarrollo se tiene en cuenta no sólo la opinión del profesorado para su mejora sino también la del alumnado, no se impone un camino único sino estrategias para que se produzca el aprendizaje. Los contenidos se presentan en forma de hipertexto (no lineales) y el papel del docente es de facilitador y orientador.

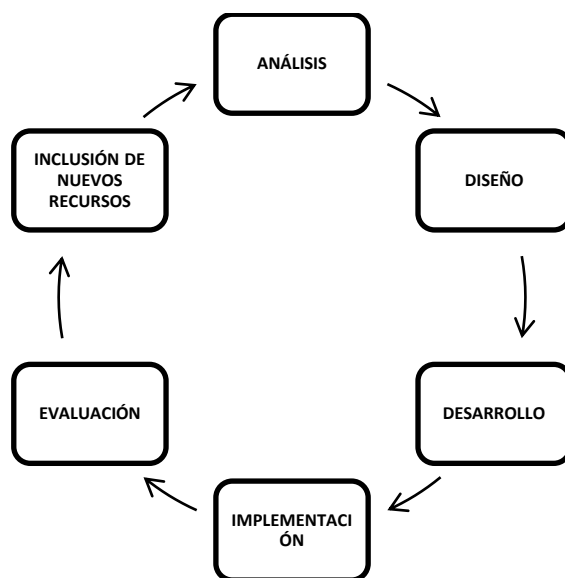


Figura 27. Fases del proyecto del banco de recursos on-line en técnicas de relajación y meditación.

Fuente: elaboración propia.

5.5.1.3 Estructura del contenido educativo digital. Diseño.

El contenido educativo digital está construido en una estructura de hipertexto ramificada (Figura 28) en la que se incluyen nodos subordinados para una mayor

interactividad. Posee un nodo principal o de inicio (primer nivel) que da paso a otros nodos principales (segundo nivel) e incluso de algún nodo principal se desprenden nodos de hasta tercer y cuarto nivel.

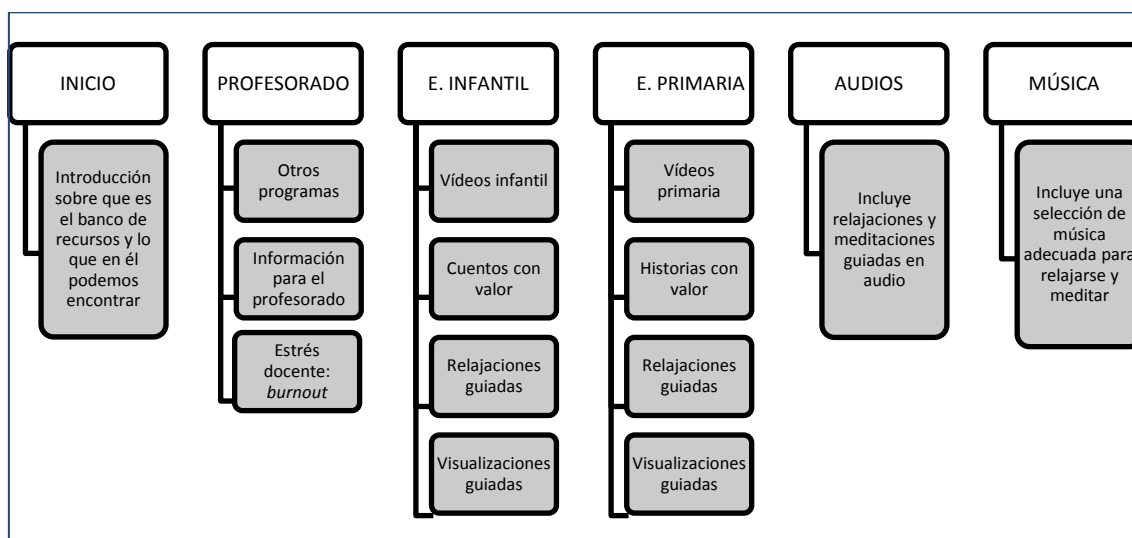


Figura 28. Hipertexto. Estructura del contenido educativo digital en el banco de recursos.

Fuente: elaboración propia.

Para explorar el contenido educativo digital en línea debe acceder al siguiente enlace:

<https://www.relajacionenlaula.wordpress.com>

El banco de recursos incluye dos relajaciones guiadas creadas por la investigadora y grabadas en audio con música del compositor y músico Salvador Candel Barraquet. Estos dos recursos están disponibles tanto en el banco de recursos on-line como en el entorno web www.youtube.es³⁵

El texto de la relajación es un clásico en los ejercicios de relajación y no tiene una autoría reconocida. En este caso también se realiza una adaptación para niños y niñas del ejercicio.

³⁵ YouTube marca registrada.



RELAJACIÓN PARA NIÑ@S: LA NUBE

264.154 visualizaciones · Hace 2 años

Prueba YouTube

Figura 29. Imagen del vídeo en youtube de relajación de la nube.

Fuente: Relajación progresiva para niños <https://youtu.be/g80fUk7DrSI>

El texto de la relajación progresiva es una adaptación de la relajación para niños de Koeppen (1974). La técnica de relajación muscular de Koeppen está basada en ejercicios de tensión y distensión de los diferentes grupos musculares a partir de la sugestión indicada especialmente para niñas y niños. El autor la ideó para un libro publicado sobre orientación y asesoramiento para primaria.

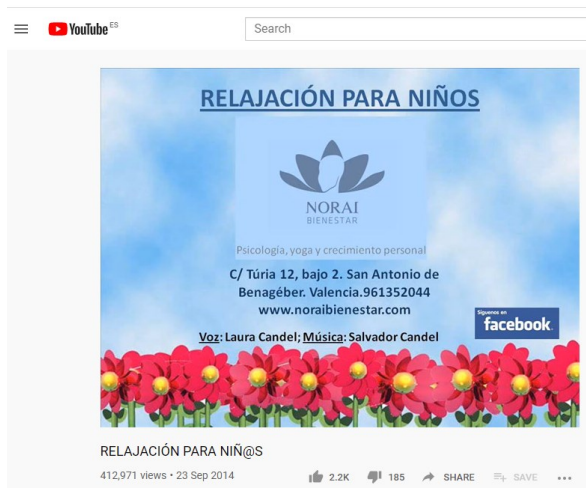


Figura 30. Imagen del vídeo en youtube de relajación progresiva.

Fuente: Relajación progresiva para niños <https://youtu.be/g80fUk7DrSI>

Incluir las nuevas tecnologías en el desarrollo de programas psicopedagógicos facilita la aplicación posterior por parte del profesorado como se pudo observar a lo largo de la investigación. Además, resulta ser altamente motivador tanto para el profesorado como para el alumnado.

5.5.1.4 Evaluación del banco de recursos.

La evaluación de los materiales didácticos debe considerar el contexto de uso de estos materiales, considerando las características del usuario, las estrategias de enseñanza, además de las propiedades internas del material (Jornet, Suárez y Perales, 2003).

Como se hace con otras técnicas de enseñanza o recursos de aprendizaje, se debe examinar cuidadosamente el nuevo objeto antes de usarlo. Se debe criticar el objeto de aprendizaje y evaluar los beneficios que traerá a la experiencia de aprendizaje. Los objetos de aprendizaje se evalúan como recursos individuales para determinar si son en realidad un recurso de calidad.

Para esta evaluación antes de su puesta en marcha se realiza una pre-evaluación, para realizar la pre-evaluación se utilizó una fuente reconocida para evaluar objetos de aprendizaje, el Recurso Educativo Multimedia para el Aprendizaje y la Enseñanza en línea (MERLOT)³⁶, el cual establece veinte criterios para la revisión de materiales digitales. Los criterios se relacionan con tres grandes áreas: calidad del contenido, posible eficacia como recurso de enseñanza-aprendizaje y facilidad para ser usado.

El resultado general es que se supera satisfactoriamente la pre-evaluación antes de la puesta en marcha del recurso atendiendo a los indicadores (MERLOT) a saber:

- Calidad del contenido. El contenido es profesional, claro y preciso. El uso de tecnología es apropiado para el contenido, y el objeto de aprendizaje contiene referencias académicas y créditos a los creadores.
- Eficacia como recurso de enseñanza-aprendizaje. El objeto de aprendizaje funciona como recurso de aprendizaje en diferentes tipos de ambientes de aprendizaje.
- Facilidad para ser usado. Es un recurso de fácil navegación y control para el usuario. Aprendices con varias necesidades pueden acceder al objeto de aprendizaje.

El objeto de aprendizaje (banco de recursos) es valorado también por el profesorado tras la formación recibida y antes de su puesta en marcha definitiva. En la

³⁶ <https://www.merlot.org/merlot/> con licencia *Creative Commons*

evaluación tras la formación con el profesorado se incluyeron algunas cuestiones sobre la satisfacción con el recurso on-line en el cuestionario general que se aplicó sobre la satisfacción con la formación recibida.

Los primeros resultados tras la presentación del recurso al profesorado fueron positivos como se describe a continuación. Se detallan en la siguiente figura 31, los indicadores seguidos para su análisis y las conclusiones sobre los datos:

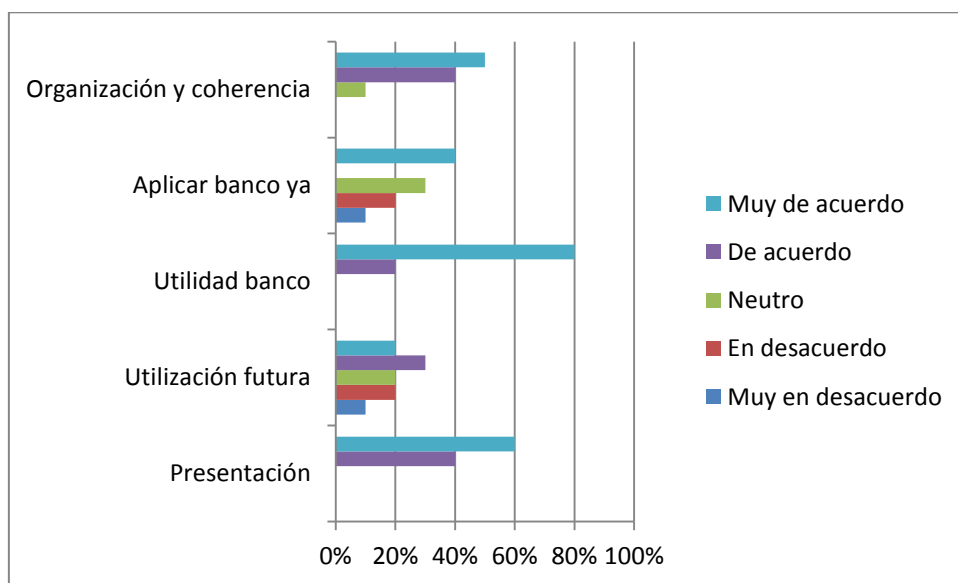


Figura 31. Opiniones del profesorado tras la presentación del banco de recursos.

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de resultados podemos observar que la mayoría del profesorado estuvo de acuerdo y muy de acuerdo en la utilidad del banco de recursos y en que el banco de recursos se presentaba bien organizado y tenía coherencia.

Respecto a la aplicación por su parte del banco de recursos, los resultados fueron más dispares. Un 10% llegó a reconocer que no lo utilizaría. No sorprende dado que aún hay resistencias entre un sector del profesorado en la utilización de recursos TIC.

Tras las primeras evaluaciones, se ampliaron los recursos dentro del banco de recursos ya que ésta es una tarea que no se debe abandonar. Un banco de recursos útil debe estar actualizado y vivo.

Se ha realizado la evaluación en distintos momentos del ciclo de vida del material aunque faltaría seguir realizando evaluaciones después de su mayor uso y difusión y/o después de la introducción de nuevos materiales, como se prevé en el modelo de diseño.

Queda mucha tarea aún para la difusión del recurso creado y que realmente sea utilizado por la comunidad educativa con su consiguiente impacto.

5.6. Metodología didáctica

El programa aplicado en el estudio es un programa de sensibilización y preventivo planeado para que sea de ciclo corto (un curso escolar, de octubre a mayo) pero para ser extendido a lo largo del resto de cursos. El programa está dirigido tanto a profesorado y alumnado. Si bien está centrado en el desarrollo personal y social también implica el desarrollo escolar y académico. Y es un programa que cuenta con las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Se trata de un programa para introducir las técnicas de relajación y meditación en el aula por parte del profesorado como una forma de trabajo alternativa y comprobar su eficacia para paliar las grandes dificultades que atraviesa la escuela en estos momentos como pueden ser: un clima de aula tenso y ruidoso en el que es difícil el aprendizaje, el bajo nivel de atención del alumnado, los grandes problemas de convivencia en los centros educativos.

La metodología en sí para la introducción de las TRM en el aula por parte del profesorado es práctica, dinámica, vivencial, cooperativa y participativa. Y se diferencian desde el principio sesiones de corta duración (5- 10 minutos de práctica con el alumnado) de sesiones más largas (20-25 minutos de prácticas con el alumnado).

5.7. Modo de intervención

A continuación, se detallan las fases seguidas en todo el proceso:

- *Fase de evaluación de necesidades*- El instrumento empleado para el análisis del contexto fueron entrevistas informales con miembros del equipo directivo y profesorado participante, también a través de reuniones presenciales colectivas a las que asistían el profesorado implicado en el proyecto. El objetivo de esta detección inicial de necesidades fue encaminado a obtener datos acerca del tipo de centro, número de alumnos, líneas, número de docentes y tipología de alumnado y familias.

- *Fase del diseño del programa-* El programa comienza con la formación al profesorado en técnicas de relajación y meditación por parte de la investigadora. Durante un curso escolar se forma al profesorado que escoge realizar esta formación dentro del Plan Anual de Formación que oferta el centro docente de cada uno de los dos centros participantes C.E.I.P La Llama del Mas (10 profesores/as) C.E.I.P Martínez Torres (10 profesores/as). Finalizada la formación se valora con un cuestionario sobre satisfacción de la formación (Anexo 13) y se analizan los resultados obtenidos. Tras la formación se realiza una tarea de motivación para que al siguiente curso escolar se participe en esta investigación, prometiendo por parte de la investigadora principal facilitar todo el proceso y que no suponga una carga de trabajo extra para el profesorado.
- *Fase de aplicación-* Una vez formado el profesorado comienza el siguiente curso escolar (2017-18) con la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por parte del profesorado en sus aulas, con su alumnado. Y se realiza seguimiento y asesoramiento por parte de la investigadora a lo largo de todo el proceso.
- *Fase de evaluación-* Comienza con la evaluación de la formación realizada al profesorado, continua con la evaluación del contexto y de los diferentes indicadores (clima de aula, estrés docente, atención alumnos y aptitud relajatoria). La evaluación de la aplicación del programa se realiza como se detalla en las siguientes partes en tres momentos, inicial, continua y final.

En la Figura 32 se puede observar el proceso de intervención indicado.

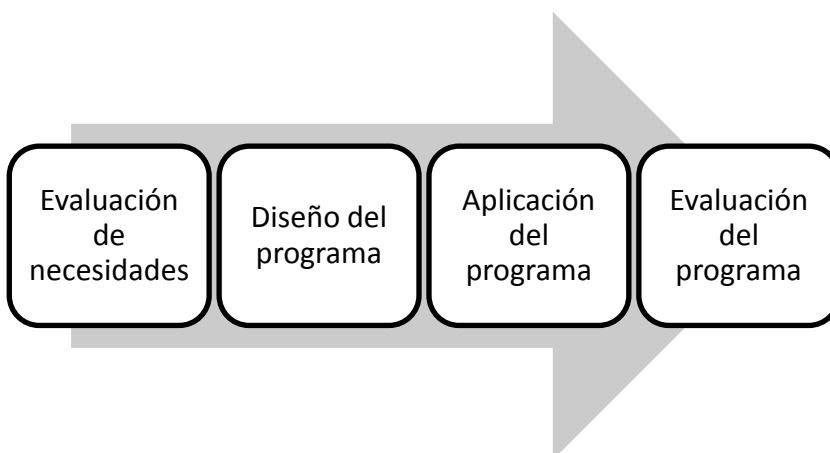


Figura 32: Diagrama de las fases de intervención.

Fuente: elaboración propia.

En el diseño las fases son lineales y sucesivas aunque en la práctica pueden llegar a coexistir el inicio y final de dos fases diferentes en un mismo momento. La lógica que sigue es que tras una evaluación de las necesidades del entorno donde se quiere aplicar un programa, se diseña el programa atendiendo a dichas necesidades, la aplicación del programa viene detrás de su diseño y la evaluación tras la aplicación. En este caso el diseño no es tan lineal ya que se trata de un diseño de programa abierto a modificaciones; por lo tanto, el programa se sigue diseñando en la práctica, a medida que se siguen valorando las necesidades y a medida que se va evaluando.

5.8. Temporalización

Se detalla a continuación la temporalización. Hay que contar con que la preparación de todo el estudio en sí que incluye la preparación de la formación al profesorado, el diseño del banco de recursos de relajación on-line, la realización de la formación con el profesorado en ambos centros educativos y posteriormente la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por parte del profesorado en las aulas con seguimiento y asesoramiento por parte de la investigadora y la posterior evaluación son muchas tareas a lo largo del tiempo, por ello se sigue una distribución de las tareas realizadas de forma anual:

- *Año 2014-15:*
 - Creación de la formación: las técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula.
 - Creación del banco de recursos.
 - Concreción de los centros educativos para realizar la formación “*Técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula*”. Evaluación del contexto.
- *Año 2015-16:*
 - Impartición del curso “*Técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula*” 15h. Profesores del CEIP La Loma del Mas (Bétera). (curso de noviembre - abril). Nº de alumnos 10. Sin certificación. Todo voluntario.
- *Año 2016-17:*
 - Impartición del curso “*Mindfulness en l’entorn educatiu*” 20h. CEFIRE Torrent. (Dentro del programa de formación permanente del profesorado

para el curso (noviembre 2016- junio 2017). CEIP Martínez Torres (Aldaia). Profesorado de educación primaria. Nº de Alumnos 10. Curso certificado por el CEFIRE de Torrente.

➤ *Año 2017-18:*

- Aplicación de las técnicas de relajación y meditación por parte del profesorado al alumnado.
- Evaluación inicial, continua y final.

5.9. Recursos materiales y personas.

Como recursos materiales contamos con el banco de recursos on-line sobre técnicas de relajación y meditación creado a priori por la investigadora que se ha detallado unas líneas más arriba.

Para la formación del profesorado fueron necesarias aulas multimedia con pizarras digitales. Igualmente, fueron requeridas para la aplicación del programa con el alumnado. Desde el principio del programa se contaba con estos recursos ya que ambos centros tenían esta dotación en las aulas de cada curso.

Siendo la intención final la aplicación de las TRM en el aula por parte del profesorado asignado a cada grupo-curso, los recursos personales estaban ya dados en el centro con la participación de los tutores de aula.

Por tanto, ha habido escaso coste adicional a lo largo del programa. El coste económico real del programa han sido las fotocopias de todos los cuestionarios y pruebas aplicados para cada alumno/a.

5.10. Evaluación

La evaluación realizada como se ha definido en el capítulo 3 se basa en la evaluación de programas propuesta por Stufflebeam y Shinkifiel (1987) se realizó en diferentes momentos. Se realizó una evaluación del contexto antes de la aplicación del programa que permite conocer las características de los centros educativos y del alumnado al que va dirigido el programa, una evaluación inicial para observar diferentes

indicadores antes del programa y la viabilidad del mismo, una evaluación del proceso de forma continua y una evaluación final o de resultados tras la aplicación del programa.

Se trata de un estudio que pretende combinar una recogida de datos con fuentes e instrumentos para recoger información cuantitativa y una recogida de datos más cualitativa, para recoger la mayor cantidad de datos desde diferentes vías ofreciendo así una triangulación de métodos.

En los próximos capítulos se detallarán las evaluaciones inicial, continua y final realizadas minuciosamente.

En la evaluación centrada en el análisis sistémico para la mejora (Stufflebeam, 1983) del programa, el propósito principal de la evaluación no es mostrar unos resultados sino perfeccionar todo el proceso, por ello nos centramos en un tipo de evaluación más amplia, que contemple todo -el punto de partida, inicio, proceso y final- obteniendo así datos para una toma de decisiones más exhaustiva que pueda conducir a diseñar unas propuestas de mejora adecuadas.

La conceptualización de evaluación que se maneja en la investigación es siguiendo a Stufflebeam (1968):

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

Este referente de evaluación sistemática de Stufflebeam tiene sus aplicaciones más recientes que pueden ser utilizados como ejemplos a seguir, tales como Jornet et al (2001) y Perales, Ortega y Jornet (2012). Y será comentada de forma más exhaustiva en los próximos capítulos.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo 5 titulado Programa de intervención: las técnicas de relajación y meditación en el aula supone la justificación detallada del programa de innovación educativa que se va a llevar a cabo en la investigación. Se trata de un programa fácil de poner en práctica para el profesorado de educación primaria y que ofrece un banco de recursos on-line para aplicar las técnicas de relajación y meditación en el aula; entendiéndose por “programa” una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Se trata de un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

Las acciones planteadas en el programa se sustentan en un modelo de intervención psicopedagógica mediante el cual el/la profesional de la orientación puede ejercer funciones distintas a las de diagnóstico y la terapia. Orientación como una forma de intervención eficaz para hacer efectivos dos de los principios de la orientación educativa algo marginados en la práctica orientadora: el de prevención o practicidad y el de intervención social y educativa. Desde la reflexión crítica, se insiste en las páginas de este capítulo en la necesidad de reivindicar la presencia de profesionales de la orientación especialistas en Psicopedagogía para trabajar en los centros de Educación Primaria como paso para la consolidación de la orientación como profesión.

La ausencia de orientadores en los centros de Educación Primaria impide el desarrollo del modelo de orientación que se sigue en Educación Secundaria y justifica la pervivencia en el modelo de programas o, mejor dicho, del modelo de servicios actuando por programas, sustentado desde los Equipos de Orientación de Sector.

Para justificar la elección se presentan las ventajas que se advierten en el desarrollo sistemático de los programas entre las que cabe destacar: a) el énfasis en el desarrollo; b) el uso efectivo de los recursos disponibles; c) sensibilidad para el cambio y la innovación; d) promoción de los esfuerzos de la comunidad; e) entusiasmos por la autorrenovación; f) enfoque hacia el futuro, g) plataforma para el aprendizaje; h) la atención a la comunidad y a las unidades familiares y a los grupos; i) el uso más intensivo y extensivo de la tecnología; j) cambio en el papel del orientador; desde el que proporciona los servicios individuales al especialista de sistemas; k) facilidad de la evaluación.

Se exponen los objetivos del programa de intervención. Hay un objetivo general que queda acotado de la siguiente manera: Evaluar y mejorar el clima de aula, el nivel de atención del alumnado y disminuir el nivel de estrés docente y discente mediante la aplicación en el aula por el profesorado de técnicas de relajación y meditación con el alumnado. A su vez, hay diez objetivos específicos.

Una vez expuestos los objetivos, se concreta los destinatarios a quién va dirigido el programa. Se trata de profesorado participante y estudiantes de dos centros de educación primaria de la provincia de Valencia: La LLoma del Mas (niñas y niños de 1º y 2º de Primaria con edades comprendidas entre 6 y 8 años) y alumnado del centro Martínez Torres (6º de Primaria con edades comprendidas entre 11 y 13 años).

Quedan bien detallados los contenidos a trabajar en el programa divididos en tres bloques de acuerdo con la temática: relajación, meditación y aplicación de ambas técnicas. Se presenta el banco de actividades y recursos on-line con ejemplos concretos y enlaces.

Se justifica la metodología de trabajo que se define como práctica, dinámica, vivencial, cooperativa y participativa y se detallan las cuatro fases del programa para explicar el modelo de intervención (evaluación de necesidades, diseño, aplicación y evaluación del programa).

Un cronograma determina la temporalización del programa llevado a cabo entre los cursos 2014-2015 al curso 2017-2018. A continuación, se justifican los recursos materiales y humanos que se requieren para llevar a cabo el programa y, finalmente, se explica la minuciosa evaluación del programa (de contexto, de entrada, de proceso y final o de impacto).

CAPÍTULO 6

LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA

Capítulo 6. La evaluación inicial del programa

6.1 Introducción

6.2 Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa

6.2.1 Adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos

6.2.2 Viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa

6.3 Evaluación del punto de partida del profesorado

6.3.1 Análisis del cuestionario ED-6 sobre estrés docente

6.4 Valoración del clima de aula

6.5 Evaluación del punto de partida del alumnado

6.5.1 Evaluación de la capacidad relajatoria del alumnado

6.5.2 Evaluación del nivel de atención del alumnado

6.6 Conclusiones generales y ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial.

6. La evaluación inicial del programa

6.1 Introducción

En los capítulos anteriores se ha presentado la evaluación del contexto que nos permitía conocer las características iniciales del entorno donde se iba a desarrollar el programa “Técnicas de relajación y meditación en el aula”, analizar las necesidades del contexto, ajustar el programa a desarrollar y clarificar las metas según esta recogida de información previa. En el anterior capítulo, se ha presentado el programa concreto “Técnicas de relajación en el aula” con todos sus componentes y su forma de desarrollo. En este capítulo, se presentan los primeros resultados obtenidos en la fase de investigación para la validación del programa.

Se comienza recordando los objetivos de investigación planteados para esta fase evaluativa para, posteriormente, mostrar el análisis de resultados obtenido. Se hará referencia a la adecuación de la conceptualización y diseño del programa a las características e intereses que presentan los centros educativos seleccionados. Para ello, se valora su pertinencia, en si existe una necesidad real en el contexto que requiere de un programa como éste o de una intervención educativa como ésta y en si el programa es una respuesta potencialmente adecuada a la necesidad detectada.

Otro aspecto en el que se centra esta fase evaluativa es en la viabilidad inicial del programa y la posibilidad de desarrollarlo efectivamente en la práctica, constatar que se poseen los elementos necesarios para su desarrollo y la disponibilidad y facilitación de los recursos por parte del centro para su implementación. Atendiendo en este sentido ~~aquí~~ a los criterios de suficiencia, viabilidad y calidad técnica del programa.

Por otro lado, se analizarán el punto de partida del profesorado y del alumnado en los indicadores seleccionados antes del inicio del programa, lo que nos permitirá comparar resultados tras la aplicación del programa.

En la Tabla 44 se retoman los objetivos marcados para esta fase evaluativa señalando las cuestiones clave de evaluación que se quieren responder.

Tabla 44

Objetivos de evaluación de entrada.

Objetivos de evaluación	Objeto de evaluación	Cuestiones claves de evaluación que se quieren responder	Tipo de evaluación según el momento de aplicación del programa
Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos	Conceptualización y diseño del programa educativo	¿Se adecua el programa a las necesidades y expectativas de los centros educativos? ¿Existen en los centros educativos experiencias de relajación y meditación previas?	<i>Evaluación de entrada</i> Presentación del programa a las instituciones educativas
Determinar la viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa.	Condiciones institucionales para la puesta en práctica del programa	¿En qué medida el centro educativo facilita los recursos necesarios para la puesta en práctica del programa?	<i>Evaluación de entrada</i> Negociación con las direcciones de los centros y tutores implicados
Analizar el nivel general de estrés docente en el profesorado participante	Nivel de estrés inicial en el profesorado	¿El nivel de estrés del profesorado es alto y por ello necesitan esta intervención?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas
Analizar el clima de aula en cada grupo-clase	El clima de aula inicial	¿Existe un clima de aula ruidos que dificulta el aprendizaje?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas
Valorar en el alumnado su competencia relajatoria y su nivel de atención de forma individual	Capacidad relajatoria del alumnado Nivel atencional del alumnado	¿Qué capacidad tiene el alumnado para relajarse? ¿Cuál es el nivel de atención inicial del alumnado?	<i>Evaluación de entrada</i> Aplicación de estrategias diagnósticas

Realizar los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial (metodología, recursos, tiempos, etc.), para poder ofrecer una formación a medida de los participantes.	Las características de los/las participantes de la formación y de su entorno.	¿Qué ajustes son necesarios realizar a la luz de los datos de la evaluación de entrada?	<i>Evaluación de entrada</i> Valoración de toda la información recogida en esta fase.
---	---	---	--

Fuente: elaboración propia.

6.2 Análisis evaluativo de la viabilidad inicial del programa

Siguiendo el plan general de investigación evaluativa presentado en el capítulo 3 de este trabajo en esta primera fase de investigación evaluativa se proponen como objetivos:

Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos (OBJETIVO 1)
Determinar la viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa. (OBJETIVO 2)

Para responder a estos objetivos se plantean una serie de cuestiones de evaluación que guían el análisis y la recogida de información en esta primera fase:

OBJETIVO 1	¿Se adecua el programa a las necesidades y expectativas de los centros educativos? ¿Existen en los centros educativos experiencias de relajación y meditación previas?
OBJETIVO 2	¿En qué medida el centro educativo facilita los recursos necesarios para la puesta en práctica del programa?

Para realizar esta recogida de información se han utilizado diferentes estrategias y fuentes de información:

- ✓ Entrevistas informales con el profesorado.
- ✓ Presentación del programa a los centros educativos.
- ✓ Observación y registro de los recursos de los centros educativos.
- ✓ Entrevistas informales y negociación con la dirección del centro.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en estos primeros objetivos de investigación.

6.2.1 Adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos

La introducción de las técnicas de relajación y meditación en ambos centros educativos estudiados se produce a demanda de la dirección del centro y de un grupo de profesorado que desea formarse en estas técnicas para aplicarlas posteriormente con el alumnado. Hay un marcado *interés inicial* en la temática base del programa.

Tras la evaluación del contexto se detecta una *necesidad inicial* tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado.

Después de realizar las entrevistas informales con el profesorado, se puede afirmar que las y los docentes manifiestan que se sienten estresados tanto por el volumen de trabajo en la función docente como por los climas de aula ruidosos en los que se desarrolla su tarea. Estas entrevistas e informaciones esporádicas e informales se van recogiendo a lo largo de las formaciones en técnicas de relajación y meditación realizadas con el profesorado. Las y los maestros manifiestan la necesidad de realizar un cambio en este sentido y opinan que las técnicas de relajación y meditación pueden venir bien en este sentido tanto para sí mismos como para el alumnado. El profesorado que asiste a la formación está muy motivado con esta idea y con hacer algo al respecto. Parte del profesorado en ambos centros ya es conocedor de estas técnicas y las han empezado a aplicar en sus aulas.

Tras las formaciones realizadas con el profesorado, se propone a los centros la idea de desarrollar el programa “Técnicas de relajación y meditación en el aula” en ambas escuelas. Los equipos docentes de los dos centros educativos muestran interés y motivación con la idea. Se realiza una presentación formal del programa en cada CEIP. Hay acuerdo en los dos equipos directivos y en parte del profesorado de las dos escuelas en que se realice el programa para el curso siguiente entre los meses de octubre a mayo. Para los equipos educativos, el programa resulta novedoso, coherente y de fácil aplicación.

6.2.2 Viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa

La dirección de los dos centros educativos accede al desarrollo del programa así como un grupo de docentes que está altamente motivado con el desarrollo del mismo.

Tras tener la conformidad en ambos centros educativos, se realiza un registro de los materiales necesarios para el desarrollo del programa. En realidad, lo más importante en este punto es que haya una dotación por aula de pizarra digital, proyector y altavoces para poner en marcha prácticas de relajación y meditación a través del banco de recursos y sus vídeos, audios, música. Los dos centros educativos tienen dotación de recursos tecnológicos para garantizar el buen desarrollo del programa.

Antes de la implementación del programa se realiza una reunión con la dirección del centro para solicitar los recursos necesarios para el desarrollo exitoso del mismo. La cesión de aulas y recursos técnicos para el desarrollo del programa corre a cargo, sin dificultad, de las dos escuelas. Algo más costoso resulta solicitar espacios para las reuniones de coordinación y seguimiento con el profesorado ya que en las escuelas hay multitud de reuniones de coordinación semanales a lo largo del curso (comisiones, reuniones de ciclos, de cursos, etc.) y queda poco espacio para otro tipo de reuniones, por lo que éstas se fueron realizando en los escasos espacios que podía ceder la organización de los centros.

Desde las primeras reuniones con la dirección de uno de los centros se advirtió de que no se iban a poder realizar la ingente cantidad de fotocopias necesarias para las evaluaciones y valoraciones del proceso de evaluación. Este gasto económico se desembolsó de parte de la investigadora principal.

En cuanto al programa en sí, tras una valoración por parte de su creadora antes de su puesta en marcha y tras ser examinado por el profesorado participante se concluye que el programa es aplicable tal y como está diseñado, es congruente técnica y pedagógicamente, cumpliendo el criterio de calidad técnica que se pretende. El programa, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende, cumpliendo el criterio de suficiencia. Además, como se ha comentado, cumple en este punto los criterios de pertinencia, existe una necesidad real en el contexto, que requiere de un programa como este o de una intervención educativa como

esta y el criterio pretendido de viabilidad del programa, el diseño previsto para el programa es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará.

6.3 Evaluación del punto de partida del profesorado

Como se ha comentado con anterioridad, a lo largo de las formaciones realizadas con las y los maestros, estos mismos manifestaban cierto nivel de estrés en su tarea docente siendo uno de estos los motivos por los que estuvieron decididos a formarse en técnicas de relajación y meditación. Por ello, el programa de “Técnicas de relajación y meditación en el aula” tiene también como un objetivo terminal mejorar el nivel de estrés docente. Para ello, en esta fase se propone como objetivo de evaluación valorar el nivel de estrés inicial del profesorado para poder observar las modificaciones que sobre este indicador se producen tras la aplicación del programa. Así, en este punto el objetivo evaluativo es:

Analizar el nivel general de estrés docente en el profesorado participante (OBJETIVO 3)

Para responder a este objetivo se plantearon las siguientes cuestiones de evaluación que liga el nivel de estrés del profesorado con la consiguiente necesidad de intervención:

OBJETIVO 3	¿El nivel de estrés del profesorado es alto y por ello necesitan esta intervención?
------------	---

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario ED-6 de estrés docente de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez y Sanz-Vázquez, (2005) de la Universidad de Oviedo descrito en el capítulo 3 de esta tesis, en el apartado 3.3.4.2. titulado “fuentes e instrumentos de evaluación”. Se presentan a continuación los datos obtenidos mediante dicho cuestionario y su discusión.

6.3.1 Análisis del cuestionario ED-6 sobre estrés docente.

El cuestionario ED-6, se analiza siguiendo las instrucciones de corrección propuestas por sus creadores, el cuestionario permite la obtención de una puntuación general sobre el nivel de estrés docente pero, del mismo modo, analiza otras categorías

que conforman el estrés docente y que nos aportan información valiosa sobre el estado de ánimo general de las personas consultadas como se observa en la Tabla 41.

Como se puede observar en la Tabla 41, el nivel de estrés docente es variable entre las profesoras encuestadas siendo alto y moderado- alto en 4 de las 9 encuestadas por lo que una parte del profesorado encuestado presentaba síntomas de estrés docente.

Además, el cuestionario permite valorar otras categorías como ansiedad en la que puntúan alto y moderado 6 de 9 profesoras encuestadas, esta variable es más significativa.

Para la categoría depresión, solo 3 profesoras de las encuestadas puntúan alto o moderado.

En el caso de la categoría creencias desadaptativas, solo una persona de las encuestadas puntúa alto, para el resto no es significativo ya que puntúan bajo o muy bajo. Ocurre lo mismo respecto a la variable presiones, donde la mayoría puntúan bajo o muy bajo.

En cuanto a desmotivación, solo dos profesoras puntúan alto por lo que, en general, el colectivo que participó en el estudio estaba motivado con su trabajo docente.

El mal afrontamiento respecto de los sucesos que acontecen resulta ser moderado en 3 de las encuestadas y alto en 1.

Al observar los resultados de cada profesora individualmente, las profesoras que puntúan alto o moderado en estrés docente, puntúan alto o moderado en la mayoría del resto de categorías consultadas.

El cuestionario se realizó al inicio de curso como pre-test, por lo que los niveles de estrés docente se suponen más bajos al inicio del curso. La intención inicial de la investigadora era volver a pasar el cuestionario a final de curso como post-test. Tras escuchar las opiniones de algunas profesoras, indicando que no se habían sentido cómodas rellenando el cuestionario debido a la exhaustividad del mismo y respecto a que con las preguntas se realizaban indagaciones muy personales e íntimas, finalmente se decidió no volverlo a pasar como post-test. Así que, los resultados de post-test de estrés docente se obtuvieron como se explica más adelante con las informaciones que proporcionaron directamente las profesoras, que indicaron su apreciación subjetiva

respecto a si notaban que las técnicas de relajación les habían ayudado a gestionar el estrés docente y por tanto acababan el curso menos estresadas y con las puntuaciones de dos ítems del cuestionario final aplicado con el alumnado que valoran también si sienten que su profesora estaba menos estresada con las prácticas de relajación y meditación.

Tabla 45.

Categorías obtenidas por cada profesora en el cuestionario ED-6 de estrés docente.

	P.A	P.B	P.C	P.D	P.E	P.F	P.G	P.H	P.I
	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Ansiedad (morado)	Normal	Alto	Bajo	Alto	Alto	Moderado	Alto	Moderado	Bajo
Depresión (verde)	Muy bajo	Alto	Muy bajo	Alto	Moderado	Normal	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
Creencias desadaptativas (amarillo)	Muy bajo	Muy bajo	Bajo	Normal	Muy bajo	Alto	Bajo	Normal	Bajo
Presiones (azul)	Bajo	Alto	Muy bajo	Moderado	Muy bajo	Mod-alto	Normal	Muy bajo	Bajo
Desmotivación (naranja)	Muy bajo	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Muy bajo	Bajo	Normal	Muy bajo
Mal afrontamiento (gris)	Bajo	Alto	Bajo	Moderado	Moderado	Normal	Moderado	Muy bajo	Bajo
Estrés docente	Muy bajo	Alto	Muy bajo	Alto	Moderado	Mod-alto	Bajo	Bajo	Muy bajo

6.4 Valoración del clima de aula

Desde el análisis del contexto se observa que el profesorado detecta climas de aula ruidosos cosa que influye en su estrés docente. El clima de aula ruidoso como se ha visto en el marco teórico de este escrito influye también en el nivel de atención del alumnado y en el propio nivel de estrés del alumnado; por tanto, puede dificultar el aprendizaje.

Con el programa de “Técnicas de relajación en el aula” se plantea como objetivo mejorar el clima de aula tras la aplicación del programa. Para ello, se realiza un análisis del clima de aula inicial en cada uno de los grupos que participan en el estudio.

Analizar el clima de aula en cada grupo-clase (OBJETIVO 4)
--

Para responder a este objetivo se plantea la siguiente cuestión de evaluación que guía el análisis y la recogida de información en esta fase de evaluación inicial:

OBJETIVO 4	¿Existe un clima de aula ruidoso que dificulta el aprendizaje?
------------	--

Para la recogida de información se utilizó el *Cuestionario de Clima de Aula* de López- González y Bisquerra (2010)³⁷. Dicho cuestionario quedó detallado en el capítulo 3. El cuestionario es aplicado al inicio de la actividad por cada profesora-tutora con su grupo de estudiantes, en el momento de pre-test, son 13 preguntas presentadas en formato escala de Likert, con tres opciones de respuesta, exceptuando una pregunta que muestra cinco alternativas. Las preguntas realizadas intentan conocer cómo se desarrolla el clima de aula según las y los estudiantes.

Los resultados obtenidos se muestran a continuación en la tabla 42, aunando los grupos por edades. Recordemos que la muestra de alumnado consta de 3 grupos de 1º de primaria, 3 grupos de 2º de primaria y 3 grupos de 6º de primaria.

Tabla 46

Estadísticos descriptivos de CI aplicado en 1º de Primaria.

Pregunta	N	Media	Desviación típica
Estoy a gusto en esta clase	43	2,53	0,743
Mi clase está ordenada	43	2,88	0,500

³⁷ A partir de ahora en este escrito se nombrará como CI.

Puedo preguntar sin problemas	43	2,75	0,447
Hay buen ambiente en clases	42	2,33	0,816
Podemos trabajar en silencio	43	1,40	0,828
Estoy tranquilo en la clase	43	2,50	0,855
Hacemos caso al profesor	43	2,25	0,856
Los alumnos saben siempre lo que tienen que hacer	43	2,69	0,602
Me llevo bien con mi profesor	42	2,93	0,258
Los alumnos nos ayudamos unos a otros	43	2,80	0,561
Hay silencio en clase para trabajar a gusto	43	1,27	0,704
Creo que hay demasiada agitación en la clase	43	2,50	0,894
¿Te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase?	43	4,57	1,158

Nota: la escala de la valoración de la última pregunta ¿te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase? Es de 1 al 5, donde 1 es total desacuerdo y 5 es total acuerdo.

Como se puede visualizar en la Tabla 42, una de las respuestas que más valoración tiene por el grupo de estudiantes de 1º de primaria es la que hace mención a la buena relación que tienen con la profesora, con una media de 2,93 sobre 3 como valoración máxima, lo que significa que las y los estudiantes presentan una actitud positiva con la docente. Existe una alta valoración a las preguntas que se realizaron para conocer si la clase estaba ordenada con la actividad, respondiendo con un 2,88 de satisfacción. También existe una alta valoración a la solidaridad que existe entre pares, ya que la pregunta que hace alusión a si los alumnos se ayudan unos a otros es valorada con un 2,80 de 3. De igual modo, la respuesta que hace referencia a si les gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración antes de empezar la clase tiene una alta valoración de parte de los estudiantes, ya que es valorada con un 4,57 de 5, por lo que se puede inferir que las y los estudiantes desean realizar una actividad de relajación previa al inicio de la clase tradicional.

Por otro lado, las respuestas que fueron menos valoradas por los estudiantes son aquellas que tienen relación con el clima que se desarrolla en la clase, ya que se les pregunta si pueden trabajar en silencio y la respuesta muestra una valoración de solo 1,40 similar a lo que ocurre con la pregunta que intenta valorar si existe silencio para trabajar a gusto, obteniendo una puntuación de 1,27 de 3 en su valoración.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos de CI aplicado en 2° de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Estoy a gusto en esta clase	56	2,84	0,496
Mi clase está ordenada	56	2,50	0,688
Puedo preguntar sin problemas	57	2,72	0,620
Hay buen ambiente en clases	58	2,78	0,531
Podemos trabajar en silencio	57	2,37	0,723
Estoy tranquilo en la clase	59	2,76	0,597
Hacemos caso al profesor	57	2,56	0,567
Los alumnos saben siempre lo que tienen que hacer	59	2,68	0,571
Me llevo bien con mi profesor	58	2,91	0,339
Los alumnos nos ayudamos unos a otros	58	2,76	0,540
Hay silencio en clase para trabajar a gusto	57	2,07	0,678
Creo que hay demasiada agitación en la clase	49	2,22	0,654
¿Te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase?	51	4,65	0,913

Nota: la escala de la valoración de la última pregunta ¿te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase? Es de 1 al 5, donde 1 es total desacuerdo y 5 es total acuerdo.

Al igual que el caso anterior, la Tabla 43, permite reflejar que las respuestas mejor valoradas por el alumnado son las que pretenden conocer si las y los estudiantes se llevan bien con la profesora, teniendo una puntuación de 2,91 de 3, de igual modo tiene una alta valoración la respuesta que permite conocer si las y los estudiantes se sienten a gusto en la clase, con una puntuación de 2,84.

Para el caso del interrogante que intenta conocer si al alumnado les gustaría realizar algún ejercicio de relajación y/o concentración algunos minutos antes de la clase existe una alta valoración de parte de los mismos, obteniendo una puntuación de 4,65, valoración que indica que desean realizar algún ejercicio de relajación previo al inicio de la clase.

Por el contrario, las preguntas que menos valoración tienen, son aquellas que tienen relación con el silencio que existe dentro de la clase, siendo la pregunta 11, que en concreto hace alusión al silencio que existe en la clase para trabajar a gusto,

puntuándola con un 2,07, a su vez la pregunta N° 5, que alude a si se puede trabajar en silencio es valorada con una puntuación de 2,37.

Tabla 48

Estadísticos descriptivos de C1 aplicado en 6° de Primaria.

Pregunta	N	Media	Desviación típica
Estoy a gusto en esta clase	70	2,86	0,391
Mi clase está ordenada	70	2,43	0,527
Puedo preguntar sin problemas	67	2,84	0,373
Hay buen ambiente en clases	66	2,68	0,501
Podemos trabajar en silencio	69	2,36	0,664
Estoy tranquilo en la clase	69	2,67	0,560
Hacemos caso al profesor	69	2,74	0,442
Los alumnos saben siempre lo que tienen que hacer	70	2,67	0,473
Me llevo bien con mi profesor	69	2,93	0,261
Los alumnos nos ayudamos unos a otros	70	2,69	0,468
Hay silencio en clase para trabajar a gusto	70	2,20	0,651
Creo que hay demasiada agitación en la clase	68	2,15	0,580
¿Te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase?	70	4,39	0,921

Nota: la escala de la valoración de la última pregunta ¿te gustaría hacer algún ejercicio de relajación y/o concentración unos minutos antes de empezar la clase? Es de 1 al 5, donde 1 es total desacuerdo y 5 es total acuerdo.

Para el caso de la aplicación del cuestionario C1 en el curso de 6° de primaria, las preguntas que tienen mayor valoración de parte del alumnado son, al igual que los casos anteriores, las que permite conocer cómo se llevan las y los estudiantes con la profesora, teniendo una valoración de 2,93. Le sigue la pregunta N° 1, planteada para conocer si están a gusto en la clase, siendo valorada con 2,86 lo que confirma que las niñas y niños sí están a gusto en clase.

Por el contrario, la que tiene menos valoración por parte del alumnado es la pregunta N° 12, que permite conocer si los estudiantes creen que existe demasiada agitación en la clase, obteniendo 2,15 puntos. De igual manera, existe baja valoración para la pregunta que N° 11 que intenta conocer si existe silencio en clase para trabajar a gusto, puntuándola con 2,20 puntos.

También en este caso el alumnado señala que desea realizar algún ejercicio de relajación previo al inicio de la clase, con una puntuación de 4,39 sobre 5.

En general, en los tres cursos se observa que el alumnado consultado señala que hay un alto nivel de agitación en el aula y no hay suficiente silencio que permita trabajar a gusto. Además, con muy alta puntuación 4,5 sobre 5 señala que desearía realizar algún ejercicio de relajación al comenzar la clase. Es el punto de inicio que señala un clima de aula agitado y con deseos de cambio a través de alguna técnica de relajación.

6.5 Evaluación del punto de partida del alumnado

En este apartado interesa realizar una valoración del alumnado en cuanto a dos cuestiones fundamentales: su capacidad relajatoria y su nivel de atención. No se tiene información previa de su capacidad para relajarse. Sobre su nivel de atención, tras entrevistas informales con el profesorado en la evaluación de contexto se advierte que se trata de alumnos con falta de atención general, a veces se muestran dispersos y no atienden a las explicaciones. Por tanto, se plantea en este punto el siguiente objetivo.

Valorar en el alumnado su competencia relajatoria y su nivel de atención de forma individual (OBJETIVO 5)

Para responder a este objetivo se plantean las siguientes cuestiones de evaluación que guían el análisis y la recogida de información en esta fase de evaluación inicial:

OBJETIVO 5	¿Qué capacidad tiene el alumnado para relajarse?
OBJETIVO 5	¿Cuál es el nivel de atención inicial del alumnado?

6.5.1 Evaluación de la capacidad relajatoria del alumnado

Para evaluar la capacidad relajatoria del alumnado se aplicó por parte del profesorado tutor a cada grupo el cuestionario de aptitud relajatoria de López-González y Bisquerra (2010) descrito en el capítulo 3 de este escrito, a partir de ahora cuestionario C2. Consta de 14 ítems y presenta un formato de escala Likert con tres opciones de respuesta, que preguntan al alumnado sobre las sensaciones de relajación detectadas tras practicar un ejercicio de relajación. La información que extraemos en este momento es

la capacidad inicial del alumnado para relajarse, sin haber sido entrenado previamente en técnicas de relajación.

Los resultados obtenidos se muestran a continuación en la tabla 45, aunando los grupos por edades. Conviene recordar que el alumnado participante pertenece a 3 grupos de 1º de primaria, 3 grupos de 2º de primaria y 3 grupos de 6º de primaria.

Tabla 49

Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 1º de primaria

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	43	2,63	0,691
Sentía el cuerpo muy relajado	43	2,79	0,559
Me sentía a gusto	42	2,79	0,520
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	43	2,65	0,686
He estado con los ojos cerrados	42	2,60	0,627
Me hubiese quedado más rato relajado	44	2,66	0,713
Mi cabeza estaba en silencio	42	2,60	0,798
Me ha gustado el ejercicio	44	2,64	0,718
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	43	2,05	0,925
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	43	2,28	0,826
Me sentía como dormido	42	2,33	0,874
Estaba concentrado	43	2,60	0,695
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	42	1,95	0,936
Estoy tranquilo y en calma	43	2.72	0,630

En la aplicación del cuestionario C2 para los estudiantes de 1º de primaria, existe una alta valoración a las preguntas Nº 2 y 3. La Nº 2, permite conocer si las y los estudiantes sentían su cuerpo relajado con la actividad y la pregunta Nº 3 si ellos estaban a gusto con la práctica de relajación realizada, ambas logran obtener una puntuación de 2,79 de 3. También puntúa muy alta la pregunta de la sensación final tras la relajación que informa de “si estoy tranquilo y en calma”.

En general, el alumnado afirma haber seguido el ejercicio con atención y estar con los ojos cerrados. Por otro lado, es muy positiva su respuesta de que se hubiesen quedado más rato relajados así como que les ha gustado el ejercicio. Esta pregunta informa de que les gusta el tipo de ejercicio planteado, lo que es un buen punto de partida para introducir un programa de técnicas de relajación en el aula ya que hay una aceptación inicial adecuada a este tipo de prácticas.

Por el contrario, la pregunta menos valorada por parte del estudiantado es la que está formulada en términos de si se sentían como si me hubiesen recargado las pilas, obteniendo solamente 1,95 en su puntuación. A la edad de las y los participantes, su discriminación sensorial les hace identificar más la relajación con el sueño más que con descanso. Puntúan bajo también en preocupación por sentir cosas extrañas, lo que es positivo.

Tabla 50

Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 2º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	55	2,80	0,558
Sentía el cuerpo muy relajado	56	2,89	0,366
Me sentía a gusto	56	2,86	0,444
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	56	2,61	0,705
He estado con los ojos cerrados	56	2,63	0,558
Me hubiese quedado más rato relajado	58	2,90	0,406
Mi cabeza estaba en silencio	58	2,95	0,292
Me ha gustado el ejercicio	57	2,89	0,409
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	56	2,02	0,924
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	55	2,09	0,948
Me sentía como dormido	57	2,75	0,544
Estaba concentrado	56	2,80	0,483
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	57	2,75	0,544
Estoy tranquilo y en calma	55	2,87	0,433

Fuente: elaboración propia

Lo que sucede en la aplicación del cuestionario C2 para 2º de primaria, es que en general puntúan muy alto muchas cuestiones, tanto la aseveración “mi cabeza estaba en silencio”, como “me hubiese quedado más rato relajado” tuvieron las más altas valoraciones por parte de los estudiantes, con una puntuación de 2,95 y 2,90 respectivamente. Las sensaciones de sentir el cuerpo muy relajado y estar tranquilo y en calma también puntúan muy alto 2,89 y 2,87 sobre 3 respectivamente. Muy positiva también es la respuesta a me ha gustado el ejercicio ya que es un buen punto de partida para poder seguir realizando más ejercicios de relajación con el grupo. La sensación general, tras realizar el ejercicio de relajación, de estar tranquilo y en calma obtiene un 2,87 sobre 3. Muy buen punto de partida también para seguir realizando relajaciones con los grupos.

Las que tienen menos valoraciones por parte del estudiantado son las preguntas formuladas de la siguiente manera: “si me he preocupado porque sentía cosas extrañas”, lo que es positiva porque las sensaciones fisiológicas que se experimentan en la relajación pueden resultar extrañas a los niños y niñas y producirles preocupación y “si estaba tenso porque me quería relajar y no podía”, también positivo que puntúe bajo porque se han relajado y no se han puesto tensos durante el ejercicio tratando de relajarse. Por otro lado, las preguntas N° 4 y 5, que recogen las sensaciones que el alumnado desarrolló. La primera hace alusión a si las niñas y niños han estado con los ojos cerrados en el transcurso de la actividad, puntuándose con un 2,63. Se observa un fenómeno muy usual cuando se empiezan a realizar relajaciones con un grupo de niños y niñas y es que abren los ojos de vez en cuando, para ver si el resto de compañeros está con los ojos cerrados y también por inseguridad de realizar un ejercicio que les resulta “extraño”. Le sigue con una valoración de 2,61 puntos, la que intenta conocer “si sentían diferentes cosas en sus cuerpos”.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el grupo de 6° de primaria.

Tabla 51

Estadísticos descriptivos de C2 aplicado en 6° de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	69	2,90	0,349
Sentía el cuerpo muy relajado	69	2,70	0,602
Me sentía a gusto	69	2,75	0,553
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	67	2,36	0,847
He estado con los ojos cerrados	69	2,78	0,415
Me hubiese quedado más rato relajado	69	2,70	0,602
Mi cabeza estaba en silencio	68	2,68	0,633
Me ha gustado el ejercicio	68	2,72	0,639
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	69	1,83	0,907
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	69	1,88	0,939
Me sentía como dormido	68	2,56	0,676
Estaba concentrado	67	2,71	0,621
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	69	2,50	0,782
Estoy tranquilo y en calma	69	2,70	0,649

Fuente elaboración propia

Para el caso del alumnado de 6º de primaria, y sus respuestas en el cuestionario C2, las preguntas menos valoradas de parte de las niñas y niños es la nº 9 que señala si los estudiantes se han preocupado porque sentían cosas extrañas, obteniendo una puntuación de 1,83. El alumnado de 6º de primaria está en edad de mostrarse valientes y no miedosos. Le sigue la pregunta nº10 que intenta valorar si el estudiantado estaba tenso porque se quería relajar y no podía, obteniendo una puntuación de 1,88; por lo tanto, se pueden relajar ya en los inicios de practicar técnicas de relajación con un ejercicio sencillo.

Por otro lado, la pregunta mejor valorada de parte de las niñas y niños es si se han seguido los ejercicios con atención, valorándose con 2,90 puntos. Lo que ya demuestra un interés inicial por parte del alumnado y buena predisposición para este tipo de prácticas.

De todo ello se desprende que ya en los primeros ejercicios de relajación realizados por el profesorado con el alumnado, las y los estudiantes se relajan en los tres cursos consultados y tienen ya una capacidad relajatoria inicial. Por lo tanto, funcionan correctamente los ejercicios de relajación realizados para su fin que es que el alumnado se sienta más relajado, sin resistencias o preocupaciones por sentir cosas extrañas.

6.5.2 Evaluación del nivel de atención del alumnado

Para evaluar el nivel de atención del alumnado se pasó por parte de la profesora-tutora de cada grupo el Test de percepción de diferencias (CARAS-R) de Thurstone. El cuestionario ha sido descrito en el capítulo 3 de este escrito. El test, consta de 60 ítems de selección, cada uno de ellos está formado por tres dibujos esquemáticos de caras (con trazos elementales representando la boca, ojos, cejas y el pelo), siendo una de las tres distinta, que el alumnado debe discriminar y tachar.

Con esta prueba se valorará el nivel de atención inicial del alumnado según su edad. Tras la aplicación del programa de técnicas de relajación en el aula se volverá a pasar la misma prueba como post-test para valorar los resultados.

Resultados pre-test test de CARAS-R.

Tabla 52

Porcentajes de respuestas del test de caras.

Ítem	Pre-test			
	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Perdidos
1		1,3	86,2	12,6
2	15,7	57,9	3,8	22,6
3	1,3	82,4	0,6	15,7
4	2,5	67,9	6,3	23,3
5	1,3	83	84,3	15,7
6	2,5	1,9	78,6	17
7	1,3	77,4	3,1	18,2
8	3,1	1,9	75,5	19,5
9	78	3,1	1,9	17
10	4,4	3,1	75,5	17
11	79,2	1,9	2,5	16,4
12	3,1	3,1	73	20,8
13	3,1	81,1		15,7
14	76,7	3,8	2,5	17
15	7,5	62,9	5	24,5
16	5,7	55,3	8,8	30,2
17	8,2	54,7	16,4	20,8
18	4,4	22,6	47,8	25,2
19	3,1	3,8	64,2	28,9
20	65,4	5	3,1	26,4
21	6,3	55,3	10,1	28,3
22	3,8	62,3	6,3	27,7
23	51,6	3,1	10,7	34,6
24	59,7	3,8	1,9	34,6
25	56	5,7	1,9	36,5
26	45,9	5	10,7	38,4
27	48,4	5	2,5	44
28	8,8	3,8	40,9	46,5
29	61		1,3	37,7
30	3,1	0,6	52,8	43,4
31	1,9	49,7	0,6	47,8
32	6,9	35,2	9,4	48,4
33	37,1	1,3	10,7	50,9

34	36,5	4,4	3,1	56
35	6,3	25,2	10,1	58,5
36	1,3	4,4	38,4	56
37	35,8	3,8	1,9	58,5
38	34	4,4	2,5	59,1
39	1,3	35,2	5	58,5
40	1,3	3,8	32,7	62,3
41	1,3	34,6	4,4	59,7
42	3,8	25,8	3,1	67,3
43	0,6	2,5	32,1	64,8
44	0,6	1,9	31,4	66
45	0,6	2,9	34,6	62,9
46	3,8	22	6,9	67,3
47	1,9	25,8	5	67,3
48	28,9	2,5	1,9	66,7
49	24,5	1,3	3,1	71,1
50	29,6	1,3	0,6	68,6
51	27,7	2,5	30,2	69,8
52	1,9	23,3	3,8	71,1
53		32,7	1,3	66
54		1,3	28,9	69,8
55		27	2,5	70,4
56	2,5	0,6	22	74,8
57	0,6		35,2	64,2
58	30,2	1,3	1,9	66,7
59	5	21,4	3,8	69,8
60	25,8	3,1	1,3	69,8

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 52 se señalan las tres opciones posibles de cada ítem (a, b o c) y en casilla sombreada aparece la opción correcta de cada ítem. Cada casilla señala numéricamente el tanto por cien de alumnado que señaló esa opción como correcta. Así, se sabe de cada ítem qué opción era la correcta y qué tanto por ciento del alumnado contestó correctamente.

Se puede observar como los primeros ítems, hasta el ítem 14, entre el 75% y el 80% del alumnado contesta correctamente, descendiendo dicha cifra en los sucesivos ítems. Del ítem 15 al 30 el acierto se sitúa en torno al 65%-50% de aciertos. Y en los últimos ítems del 50 al 60 el acierto es del 30%-20%.

También hay que observar que a partir del ítem 30, el número de ítems contestados por el alumnado también va descendiendo.

Tabla 53

Puntuaciones en el test de caras. Pre-test por niveles y grupos.

Curso	Grupo	Estadístico	Pre-test	
			Media	DT
1°	A	Aciertos	44,36	7,41
		Errores	10,43	4,64
		Aciertos netos	33,93	8,84
		ICI	62,62	14,86
	B	Aciertos	41,31	10,56
		Errores	9,56	6,28
		Aciertos netos	31,75	14,002
		ICI	62,13	22,029
	C	Aciertos	15,56	4,396
		Errores	3,31	2,701
		Aciertos netos	12,25	4,726
		ICI	67,23	23,000
2°	A	Aciertos	22,32	8,420
		Errores	3,68	2,767
		Aciertos netos	18,64	9,084
		ICI	70,02	25,879
	B	Aciertos	24,56	6,117
		Errores	5,64	4,251
		Aciertos netos	18,92	7,199
		ICI	64,80	23,097
	C	Aciertos	24,13	8,790
		Errores	5,00	2,976
		Aciertos netos	19,13	11,180
		ICI	59,99	34,304
6°	A	Aciertos	55,37	5,880
		Errores	4,42	5,947
		Aciertos netos	50,95	11,820
		ICI	85,24	19,818
	B	Aciertos	34,63	9,968
		Errores	1,68	4,042
		Aciertos netos	32,95	12,081
		ICI	89,94	22,098
	C	Aciertos		

		Errores		
		Aciertos netos		
		ICI		

✓ *Grupos de 1º curso:*

A- El alumnado del grupo de 1ºA obtiene un resultado de aciertos netos de 33,93 sobre 60. Para el alumnado de 6 años se muestra un percentil de 99 llegando a 26 aciertos; por lo que este grupo estaría un poco por encima de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 62,62 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

B- El alumnado del grupo de 1ºB obtiene un resultado de aciertos netos de 34,63 sobre 60. Para el alumnado de 12 años se muestra un percentil de 99 llegando a 26 aciertos por lo que este grupo estaría un poco por encima de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 62,13 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

C- El alumnado del grupo de 1ºC obtiene un resultado de aciertos netos de 12,25 sobre 60. Para el alumnado de 6 años se muestra un percentil de 99 llegando a 26 aciertos por lo que este grupo estaría muy por debajo de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 67,23 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

✓ *Grupos de 2º curso:*

A- El alumnado del grupo de 2ºA obtiene un resultado de aciertos netos de 18,64 sobre 60. Para el alumnado de 7 años se muestra un percentil de 99 llegando a 35 aciertos por lo que este grupo estaría muy por debajo de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 70,02 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

B- El alumnado del grupo de 2ºB obtiene un resultado de aciertos netos de 18,92 sobre 60. Para el alumnado de 7 años se muestra un percentil de 99 llegando a 35 aciertos por lo que este grupo estaría muy por debajo de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 70,02 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

✓ *Grupos de 6º curso:*

A- El alumnado del grupo de 6ºA obtiene un resultado de aciertos netos de 55,37 sobre 60. Para el alumnado de 12 años se muestra un percentil de 89 llegando a 59 aciertos por lo que este grupo estaría un poco por debajo de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 85,28 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

B- El alumnado del grupo de 6ºB obtiene un resultado de aciertos netos de 18,92 sobre 60. Para el alumnado de 7 años se muestra un percentil de 89 llegando a 59 aciertos por lo que este grupo estaría muy por debajo de la media en nivel de atención. El índice ICI (índice de control de la impulsividad) es de 89,94 donde las puntuaciones cercanas a 100 nos hablarían de un gran autocontrol de la impulsividad.

6.6 Conclusiones generales y ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial.

En este apartado se ha evaluado la viabilidad inicial y las condiciones en el punto de partida del programa antes de su aplicación.

Respecto a la viabilidad inicial del programa se ha valorado que es un programa viable en cuanto a que se adecúa a las necesidades y expectativas de los centros educativos y del profesorado de los mismos. Ya existen en los centros educativos experiencias de relajación y meditación previas, por lo que ya hay una cultura inicial de técnicas de relajación en las aulas. Hay recursos disponibles en los centros educativos para llevarlo a cabo. El diseño previsto para el programa es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará. Se sigue el criterio de suficiencia ya que existe facilitación de la comunicación, motivación y compromiso por parte del profesorado. Y el programa se declara con calidad técnica suficiente para su aplicación ya que es aplicable tal y como está diseñado, es congruente técnica y pedagógicamente.

Por otro lado, el programa es pertinente ya que se ha evaluado el estrés docente del profesorado y el colectivo encuestado muestra cierto nivel de estrés docente, destacando que parte del profesorado manifiesta un nivel alto de estrés. También se considera pertinente debido a que se ha constatado que el clima en las aulas

es ruidoso y hay dificultades para trabajar en calma. También, tras evaluar el nivel de atención del alumnado se concluye que es bajo.

Además, el alumnado posee una competencia relajatoria aceptable que le capacita para la realización sistemática de relajaciones, lo que redundará en seguir aumentando su competencia relajatoria y así mismo justifica su pertinencia y viabilidad. Además, le parecen ejercicios placenteros y expresan su deseo de realizarlos más a menudo, cosa que garantiza el éxito en la aplicación ya que no hay resistencias iniciales por parte del alumnado.

En general tras la evaluación de entrada, se concluye que el programa, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende. Hay un apoyo institucional para proveer de los recursos necesarios para el desarrollo del programa que garantizan su viabilidad.

En este apartado se contempla el 6º y último objetivo de esta fase evaluativa inicial:

Realizar los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial (metodología, recursos, tiempos, etc.), para poder ofrecer una formación a medida de los participantes. (OBJETIVO 6)
--

Y se persigue contestar la siguiente pregunta de evaluación:

OBJETIVO 6	¿Qué ajustes son necesarios realizar a la luz de los datos de la evaluación de entrada?
------------	---

Para ello se reflexiona sobre los cambios que se deben hacer en el diseño inicial del programa para ajustarse tanto a la realidad del contexto en el que se va a aplicar y ajustarse mejor a las y los participantes. En principio, no se tratará de realizar grandes cambios sino más bien de tener algunas cosas en cuenta a nivel organizativo.

En cuanto a las actividades de relajación, que se propongan en el aula deben ser motivadoras para el alumnado, por lo tanto, el profesorado-tutor deberá ajustar las mismas a las edades y gustos del alumnado de su grupo de referencia. Además, el banco de recursos debe ser una herramienta viva y nutrirse continuamente de nuevas actividades para ser un banco de recursos variado y actualizado.

Para que el programa tenga éxito se debe lograr la máxima implicación y motivación del profesorado. Esta tarea que será parte del trabajo de asesoramiento externo por parte de la investigadora es de vital importancia y debe estar sistematizada.

Tras las primeras reuniones con el profesorado se observa que la falta de tiempo puede ser un problema para reuniones, pase de cuestionarios, evaluaciones conjuntas, etc. Así que, habrá que programar los encuentros y reuniones con el profesorado con antelación y de manera formal.

Alguna profesora participante en concreto ha manifestado su interés en que la investigadora-asesora inicie el entrenamiento en relajación con su grupo de alumnado. No estaba previsto inicialmente pero se programarán un par de sesiones para realizar la introducción de las técnicas de relajación y meditación en este grupo-clase, preferentemente la primera semana de aplicación del programa.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El objetivo del capítulo 6 es presentar los primeros resultados obtenidos en la fase de evaluación inicial del programa en cuanto a la validación del mismo; es decir, evaluar la viabilidad inicial de acuerdo con los intereses y necesidades de las y los participantes y las condiciones que permiten desarrollarlo efectivamente en la práctica en los dos centros educativos.

El capítulo arranca retomando los objetivos de investigación planteados para esta fase evaluativa con el fin de mostrar, posteriormente, el análisis de resultados obtenido. Hay una primera referencia a la adecuación de la conceptualización y diseño del programa, a las características e intereses que presentan los dos centros educativos seleccionados valorando su pertinencia de acuerdo con dar respuesta adecuada a la necesidad detectada.

En el capítulo se recoge, como punto de partida, un análisis detallado de las necesidades detectadas en los dos centros educativos en cuanto a profesorado y alumnado participante. Por un lado, el interés inicial del profesorado a partir del análisis del cuestionario ED-6 de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez, y Sanz-Vázquez, (2005) de la Universidad de Oviedo sobre estrés docente y también la valoración del clima de aula realizada con el Cuestionario de Clima de Aula de López- González y Bisquerra (2010). Por otro lado, la necesidad inicial por parte del alumnado de acuerdo con dos capacidades fundamentales como son la capacidad relajatoria y el nivel de atención. Para conocer la capacidad relajatoria de las y los estudiantes participantes se han analizado las respuestas dadas al cuestionario de aptitud relajatoria de López-González y Bisquerra (2010) y para conocer el nivel de atención del alumnado, el Test de percepción de diferencias (CARAS-R) de Thurstone.

El análisis realizado ha permitido la reflexión para tener en cuenta pequeños cambios a nivel organizativo que se deben hacer en el diseño inicial del programa para ajustarse tanto a la realidad del contexto en el que se va a aplicar como para llegar mejor a las y los participantes.

CAPÍTULO 7

SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN

DEL PROCESO DE

IMPLEMENTACIÓN DEL

PROGRAMA Y PROPUESTAS

DE MEJORA

Capítulo 7. Seguimiento, evaluación del proceso de implementación del programa y propuestas de mejora.

7.1 Introducción

7.2 Objetivos y preguntas de investigación

7.3 Metodología de investigación evaluativa

7.3.1 Grupo de trabajo

7.3.2 Técnicas e instrumentos DAFO

7.3.3 Procedimiento

7.4 Propuesta educativa

7.4.1 Objetivos educativos

7.4.2 Metodología, estrategias y actividades

7.5 Evaluación del proceso

7.5.1 Resultados de las entrevistas

7.5.1.1 Análisis de frecuencia de palabras

7.5.1.2 Análisis DAFO

- ✓ Análisis DAFO en función de Edad
- ✓ Análisis DAFO en función del nivel educativo
- ✓ Análisis DAFO en función de Sentimiento

7.6 Síntesis, conclusiones y propuestas de mejora

7. Seguimiento, evaluación del proceso de implementación del programa y propuestas de mejora

7.1 Introducción

Tras el análisis del contexto donde se desarrolla el programa “técnicas de relajación y meditación en el aula” para conocer las características del entorno y guiar las metas del programa, se ajusta el diseño del propio programa para su implementación en los contextos seleccionados. En el inicio de su implementación se realiza una evaluación de entrada, desarrollada en el anterior capítulo.

En este capítulo se analiza cómo se lleva a cabo su implementación por parte del profesorado y el cumplimiento general; es decir, si se desarrolla según lo previsto. Se indica el seguimiento que se realiza y cómo se produce el asesoramiento a lo largo de todo el proceso.

Se realiza la evaluación de proceso, una valoración de cómo está funcionando todo el proceso, cómo está desarrollando el profesorado el programa y cómo lo está recibiendo el alumnado con la finalidad de reorientar la aplicación del programa si se hace necesario. Se hace una propuesta de mejora antes de la finalización del programa dirigida a optimizar su aplicación, sobre todo en cuanto a las estrategias para mejorar la implicación de las y los participantes y a la sistematización en la aplicación de las actividades.

Por otro lado esta evaluación, a lo largo del desarrollo del programa, pretende valorar los primeros efectos destacados por el profesorado y observar así su eficacia parcial, reflejada por unos resultados parciales que guíen todo el proceso evaluativo y de mejora del programa, por lo que la evaluación es tanto formativa como parcialmente sumativa.

La evaluación de proceso realizada se desarrolla a través de una entrevista semiestructurada con el profesorado participante desde el enfoque de análisis de elementos DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Se trata de una evaluación cualitativa que aporta riqueza de datos al proceso global de evaluación. El

análisis de los datos extraídos con la entrevista al profesorado se realiza mediante el programa de análisis cualitativo NVivo12 en su versión de prueba.

Conviene recordar, con el fin de orientar esta parte el plan general que guía la evaluación procesual con una vista general, algunos datos relevantes que se recogen en la Tabla 54

Tabla 54

Objetivos de evaluación de proceso.

<i>Objetivos de evaluación</i>	<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Cuestiones claves de evaluación que se quieren responder</i>	<i>Tipo de evaluación según el momento de aplicación del programa</i>
Conocer si el programa se desarrolla según lo previsto.	Sistematización del programa Utilización del banco de recursos	¿El profesorado está siendo sistemático en la aplicación en el aula de las TRM? ¿Se utiliza el banco de recursos propuesto?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado
Mejorar la aplicación del programa que se está desarrollando.	Primeras dificultades encontradas por el profesorado	¿Cuáles son las dificultades iniciales con las que se encuentra el profesorado?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado
Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado.	Logros obtenidos a partir de la aplicación del programa, eficacia parcial	¿Qué cambios se han observado en el alumnado como efecto del programa? ¿Y en el profesorado?	<i>Evaluación del proceso</i> Entrevistas con el profesorado
Realizar los ajustes en el desarrollo y ejecución del programa (metodología, estrategias educativas, tiempo, etc.), si son necesarios.	El desarrollo y la ejecución del programa	¿Según el desarrollo del programa, son necesarios nuevos ajustes?	<i>Evaluación del proceso</i> Valoración de toda la información recogida en esta fase.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, se relacionan los objetivos de evaluación con los objetos de evaluación y las cuestiones de evaluación para esta parte del proceso evaluativo, la evaluación continua o de proceso. Esta parte es fundamental para otorgar el carácter procesual que posee la evaluación del programa que se presenta.

7.2 Objetivos y preguntas de investigación

Continuando con el modelo general de investigación presentado en el capítulo 3, se plantean como objetivos de esta fase de evaluación procesual:

Conocer si el programa se desarrolla según lo previsto. (OBJETIVO 6)
Mejorar la aplicación del programa que se está desarrollando. (OBJETIVO 7)
Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado. (OBJETIVO 8)
Realizar los ajustes en el desarrollo y ejecución del programa (metodología, estrategias educativas, tiempo, etc.), si son necesarios. (OBJETIVO 9)

Con la finalidad de responder a estos objetivos se plantea una serie de preguntas de evaluación que guían la recogida y análisis de la información en esta segunda fase:

OBJETIVO 6	¿El profesorado está siendo sistemático en la aplicación en el aula de las TRM? ¿Se utiliza el banco de recursos propuesto?
OBJETIVO 7	¿Cuáles son las dificultades iniciales con las que se encuentra el profesorado?
OBJETIVO 8	¿Qué cambios se han observado en el alumnado como efecto del programa? ¿Y en el profesorado?
OBJETIVO 9	¿Según el desarrollo del programa, son necesarios nuevos ajustes?

Para la obtención de los datos se han utilizado dos fuentes de recogida de información cualitativas, la *entrevista* semiestructurada al grupo de profesoras participantes en el programa y el diario de seguimiento de las sesiones.

A continuación, se explicita la metodología de investigación desarrollada incidiendo en el procedimiento seguido para la realización de las entrevistas y para su posterior análisis.

7.3 Metodología de investigación evaluativa

Respecto a la metodología de investigación evaluativa seguida en esta parte, se concreta el grupo de trabajo creado en cada centro, las técnicas e instrumentos propuestos para la evaluación y el procedimiento seguido.

7.3.1 Grupo de trabajo

En esta fase de evaluación las personas implicadas son las 9 profesoras que participaron en el proyecto. Siendo 6 profesoras del centro A y 3 profesoras del centro B. La descripción del profesorado participante y sus características singulares queda recogida en el apartado de muestra general de la investigación.

Las profesoras participantes son todas tutoras del grupo-clase con una alta participación a lo largo de todo el proceso ya que su implicación con el mismo comienza como se ha descrito con una formación en técnicas de relajación y meditación previa a la aplicación del programa de técnicas de relajación y meditación con el alumnado. Desde el inicio del curso, son ellas las que realizan el pase de los diferentes cuestionarios al alumnado y toman conciencia de su propio nivel de estrés cumplimentando el cuestionario ED-6 de estrés docente antes descrito. Aplican el programa diseñado realizando periódicamente las prácticas de relajación con el alumnado.

En este punto del programa son las que están día a día con su grupo de alumnado aplicando el programa y sus actividades y observando los posibles cambios que se están produciendo. En este momento son informantes clave de todo el proceso y poseen la información necesaria para realizar una valoración de cómo se está desarrollando el programa. El grupo de 9 profesoras son las informantes clave en esta fase.

Se generan dos grupos de trabajo, un grupo de trabajo en el centro A con las 6 profesoras y la investigadora principal como entrevistadora y otro grupo de trabajo en el centro B con las 3 profesoras y la investigadora principal.

El papel de la entrevistadora se centra en establecer un vínculo inicial de calidad con cada profesora entrevistada y en realizar las preguntas de forma informal, en tono de conversación cordial, evitando que parezca un interrogatorio o una evaluación de su actuación como docente en el programa.

7.3.2 Técnicas e instrumentos

Para la obtención de los datos se han utilizado dos fuentes de recogida de información cualitativas, la *entrevista semiestructurada* al grupo de profesoras participantes en el programa y el *diario de seguimiento* de las sesiones, a cumplimentar por el profesorado con el fin de responder a las cuestiones planteadas y analizar la factibilidad del programa, su cumplimiento y su eficacia parcial.

La entrevista semiestructurada consta de 11 preguntas abiertas dirigidas al profesorado participante para expliquen desde su propia vivencia y percepciones cómo está influyendo el desarrollo del programa tanto en el alumnado como en el propio profesorado en los diferentes aspectos que se quieren observar. Las cuestiones realizadas se recogen en la Tabla 55.

Tabla 55

Cuestiones de la entrevista semiestructurada realizada al profesorado.

<i>Entrevista al profesorado</i>
<p>¿Con qué periodicidad realizas las sesiones de relajación? ¿Estás siendo sistemático/a?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades con que te has encontrado para aplicar las técnicas de relajación en el aula?</p> <p>¿Cómo está yendo tu práctica personal de técnicas de relajación?</p> <p>¿Crees que las niñas y niños se relajan con las sesiones de relajación en las aulas?</p> <p>¿Es factible aplicar técnicas de relajación y meditación en el aula?</p> <p>¿Hay alguien que se niegue a hacer los ejercicios?</p> <p>¿Qué cambios observas en el clima de aula tras la realización de relajaciones?</p> <p>¿Mejora el nivel de atención general del alumnado con la práctica de técnicas de relajación?</p> <p>¿Mejora mi estado en la clase (estrés docente)?</p> <p>Comenta tu opinión sobre el banco de recursos on-line de técnicas de relajación.</p> <p>¿Las y los alumnos han trasladado los aprendizajes a otros ámbitos fuera del aula?</p>

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar la entrevista gira en torno a los indicadores que se están evaluando a lo largo del programa y que reflejan cambios tanto en el profesorado como en el alumnado tras la aplicación y práctica de las técnicas de relajación en el aula.

Recoge, además, otras cuestiones sobre cómo se está desarrollando el programa que puedan servir de ayuda para valorar su efectividad.

Interesa, en este punto, recoger información sobre la periodicidad de las sesiones, principales dificultades obtenidas, la práctica personal del profesorado y su nivel de estrés docente. Respecto al alumnado, interesa seguir recabando información sobre su nivel de atención y capacidad relajatoria percibidas por el profesorado. Así mismo, se solicita información sobre la utilización que el profesorado está haciendo del banco de recursos, lo que permitirá valorar su utilidad.

Para la evaluación de las sesiones realizadas por parte del profesorado, se propuso un diario de seguimiento consistente en un grupo de folios que contenían varias tablas como la que se presenta a continuación para que las y los docentes fuesen evaluando cada práctica realizada con el alumnado y, al mismo tiempo, que tuviesen un registro sobre la práctica realizada, el nivel de satisfacción para ellos mismos y la respuesta del alumnado, efectos observados conseguidos y las observaciones que quisiesen hacer.

Tabla 56

Diario de seguimiento de las prácticas en el aula

<i>Fecha:</i> <i>Valorar:</i>	<i>Comentarios:</i>
Aplicación práctica.	
Satisfacción.	
Respuesta de las y los estudiantes	
Efectos conseguidos.	
Observaciones.	

Fuente: elaboración propia

El diario de seguimiento pretende ser una herramienta práctica para el profesorado y sobre todo de fácil utilización, intentando evitar generar un trabajo extra en el profesorado a la hora de la aplicación de las técnicas de relajación en el aula y con la intención de que le fuese útil para ir valorando su trabajo.

7.3.3 Procedimiento

En este apartado se detallan tanto el procedimiento utilizado en el desarrollo de las entrevistas realizadas como el procedimiento utilizado para su análisis.

Para la *realización de las entrevistas* se crean dos grupos de trabajo, uno en el centro A y otro en el centro B compuestos por las profesoras de cada centro y la investigadora principal como entrevistadora. Se solicita en cada centro un día, hora y espacio concreto para proceder a la realización de las entrevistas.

Las entrevistas se realizan en el mes de febrero, a mitad del desarrollo total del programa (la duración es de un curso escolar comenzando en octubre y finalizando en mayo).

En el centro A se realizaron en el espacio de despachos y materiales del 1º ciclo de educación primaria, un lugar tranquilo o agitado dependiendo de la hora. En el momento de las entrevistas, las clases habían finalizado y estaba tranquilo. En un buen ambiente se desarrollaron las entrevistas.

En el centro B las entrevistas se efectuaron en un aula acogedora de 6º de primaria, también tras la finalización de las clases y en un ambiente tranquilo.

El procedimiento fue el mismo en ambos centros, la entrevistadora se posicionó en una silla con mesa y las profesoras fueron pasando al espacio de la entrevista individualmente para la realización de la misma. El orden de las entrevistas lo decidieron ellas mismas según sus intereses en función de horarios.

La actitud de la entrevistadora, como ya se ha comentado, se centraba en ser cordial y propiciar una conversación fluida alrededor de las cuestiones de la entrevista, evitando la sensación de interrogatorio o inspección del trabajo docente.

Las respuestas de las profesoras se fueron registrando en audio para su posterior transcripción facilitando así la escucha activa por parte de la entrevistadora al no tener que estar tomando notas y poder estar atenta al discurso de la entrevista.

Una vez transcritas las respuestas, se procede al *análisis de las entrevistas*. Este análisis se ha realizado mediante el programa informático Nvivo con la licencia temporal de prueba ofrecida gratuitamente en la Web de QSR³⁸. Un programa para incorporar, organizar y analizar información de texto, entre otras, para facilitar y optimizar el trabajo de análisis en investigaciones cualitativas. Todas la figuras y tablas que se muestran a continuación se extraen con este programa informático.

El análisis se ha centrado en tres aspectos: el primero, las preguntas de las entrevistas que fueron realizadas, segundo, el análisis de sentimientos que han expresado las docentes al hablar de esta técnica en su práctica diaria con el alumnado y, finalmente, el análisis DAFO³⁹ aplicado a los resultados del programa en la práctica diaria de las docentes con el alumnado.

El análisis de sentimientos se ha establecido en cuatro categorías: sentimiento positivo, moderadamente positivo, moderadamente negativo y negativo. Se han analizado las respuestas y cada vez que la persona ha expresado emociones de un matiz u otro, se ha seleccionado el tramo de la entrevista para asignar la categoría correspondiente.

Concretamente, el análisis DAFO se ha centrado en cuatro categorías: dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades de este proyecto. Esta parte se centra más en la visión de análisis del impacto del proyecto en la percepción de las profesoras.

Además, se utilizó la codificación automática que proporciona el programa; en este caso, se utiliza la lógica de similitud lingüística de las palabras más frecuentes. En la Tabla 57 se pueden observar los códigos utilizados en el proceso de trabajo.

³⁸ <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>

³⁹ Análisis DAFO, es una herramienta de estudio de la situación de una empresa, institución, proyecto o persona, analizando sus características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una matriz cuadrada.

Tabla 57

Libros de códigos. Codificación relacionada con los fines de la investigación.

Nombre	Descripción	Referencias
Codificación automática.	Seis nodos más grandes a partir de análisis de frecuencias	44
Actividades		11
Emotivantes		5
Control		7
Relajación		10
Respiración		16
Respirar		7
DAFO	Análisis de dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades de esta propuesta formativa.	84
Amenazas		9
Amenazas-Alumnado	Ambiente y clima emocional del alumnado	4
Amenazas-Contexto	Elementos de contexto	4
Amenazas-Profesorado		1
Autoprácticas NO regulares	Cuando hay una oportunidad, sin sistematicidad.	4
Sesiones-alumnado NO regulares	Cuando hay una oportunidad, sin sistematicidad.	4
Dificultades		16
Dificultades-Alumnado	Ambiente y clima emocional del alumnado	12
Dificultades-Contexto	Elementos de contexto	2
Dificultades-Profesorado		2

Fortalezas		38
Fortalezas-Alumnado	Ambiente y clima emocional del alumnado	17
Fortalezas-Contexto	Elementos de contexto	3
Fortalezas-Profesorado		18
Autoprácticas regulares	Sistemáticamente, siempre que puede.	5
Sesiones-alumnado regulares	Sistemáticamente, siempre que puede.	4
Oportunidades	Oportunidades de mejora	21
Oportunidades-Alumnado	Ambiente y clima emocional del alumnado	14
Oportunidades-Contexto	Elementos de contexto	3
Oportunidades-Profesorado		4

La codificación relacionada con los fines de la educación es muy significativa ya que analizando la frecuencia en el uso de las diferentes palabras en la entrevista, se observa que la palabra más repetida (hasta 16 veces) es respiración, siendo un elemento fundamental de relajación que acompaña a la mayoría de técnicas. Le siguen la palabra actividades y relajación palabras fundamentales en todo el proceso ya que el programa consiste en aplicar actividades de relajación en el aula. Destaca la palabra respirar con la misma interpretación que la de respiración ya citada y control, en este caso se habla de control de la respiración.

La codificación de palabras para el análisis DAFO ofrece en sí un marco preliminar de las amenazas, dificultades, fortalezas y oportunidades con las que se encuentra el programa en su desarrollo. Se señalan como amenazas fundamentales del programa: el clima emocional del alumnado y el contexto por un lado y por otro la no sistematización de las actuaciones. La falta de sistematización detectada como una amenaza en esta evaluación de proceso y con tiempo aún hasta la finalización del programa fue un objetivo que se incluyó para pautar mejoras en el siguiente desarrollo del programa.

Como dificultades principales se señalan también el clima emocional del alumnado y elementos del contexto, éstos aparecen también como oportunidades y

fortalezas. En posteriores análisis más detallados sobre los datos DAFO se observarán a qué se refieren exactamente estas codificaciones de palabras en cada apartado.

Tabla 58

Libro de códigos. Entrevistas. Codificación automática por NVivo.

Nombre	Descripción	Referencias
1. - Periodicidad de las sesiones. ¿Estamos siendo sistemáticos	Pregunta de la entrevista.	9
10. - ¿Qué tal con el banco de recursos?	Pregunta de la entrevista.	9
11. - ¿El alumnado ha trasladado los aprendizajes a otros ámbitos fuera del aula	Pregunta de la entrevista.	9
2. - Principales dificultades	Pregunta de la entrevista.	9
3. - Práctica de uno mismo	Pregunta de la entrevista.	9
4. - ¿Las niñas y niños se relajan?	Pregunta de la entrevista.	9
5. - ¿Es factible aplicar técnicas de relajación y meditación en el aula	Pregunta de la entrevista.	9
6. - ¿Hay alguien que se niegue a hacer los ejercicios	Pregunta de la entrevista.	9
7. - Cambios en el clima de aula	Pregunta de la entrevista.	9
8. - Mejora de la atención del alumnado	Pregunta de la entrevista.	9
9. - Mejora mi estado en la clase (estrés docente)	Pregunta de la entrevista.	9

Como se puede observar la codificación relacionada con los fines de la investigación es mucho más esclarecedora que la codificación automática por el programa NVivo que solo nos muestra codificada cada pregunta planteada obteniendo 9 referencias de cada una correspondiente a el número total de entrevistadas que fueron 9.

Por último, la codificación de tramos correspondientes a los sentimientos y los tramos correspondientes a los códigos que se pueden encontrar en los listados de

códigos, se ofrecen en el Anexo 14. Ejemplo para la codificación de sentimiento positivo se puede ver en la Figura 33.

<p>Referencia 2 - Cobertura 0,59%</p> <p>Tengo un buen clima de aula.</p>
<p>Referencia 3 - Cobertura 0,30%</p> <p>A ellos y ellas les encanta,</p>
<p>Referencia 4 - Cobertura 1,01%</p> <p>Sí, cuando introducimos las prácticas de relajación por la mañana o al medio día cambia el clima de aula.</p>

Figura 33. Ejemplo de codificación para sentimiento positivo.

Resultados y discusión.

Los resultados se centrarán en los tres aspectos: análisis de frecuencias, análisis DAFO y análisis de sentimientos. Algunas veces será combinado con los atributos (Edad, nivel educativo) para explorar la influencia de estas variables en los resultados. No se considera la variable sexo en el análisis ya que el profesorado participante en el estudio fue femenino en su totalidad.

7.4 Propuesta educativa

La propuesta educativa presentada se caracteriza fundamentalmente por la necesidad de una implicación responsable del profesorado y una sistematización de las actividades a realizar para que puedan observarse resultados significativos tras el desarrollo del programa.

7.4.1 Objetivos educativos.

Se retoman aquí los objetivos marcados para el desarrollo del programa educativo presentados en el capítulo 3 donde se expone el programa de forma detallada.

Objetivo general.

Evaluar y mejorar el clima de aula, el nivel de atención del alumnado y disminuir el nivel de estrés docente y discente mediante la aplicación en el aula por el profesorado de técnicas de relajación y meditación con el alumnado.

Objetivos específicos.

- Formar al profesorado en *Técnicas de Relajación y Meditación* (TRM).
- Familiarizar al profesorado con el uso y aplicación de técnicas de relajación y meditación a nivel personal.
- Aplicar, por parte del profesorado, las técnicas de relajación y meditación en el aula con el alumnado.
- Utilizar, por parte del profesorado, el “banco de recursos” en su práctica de aula.
- Permitir al alumnado entrenar en técnicas de relajación y meditación.
- Permitir al profesorado sentir la utilidad de la aplicación de las técnicas de relajación en el aula con el alumnado.
- Permitir al alumnado sentir la utilidad de las prácticas de relajación en el aula.
- Mejorar el clima de aula tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.
- Mejorar el nivel de atención de los alumnos tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.
- Disminuir el estrés tanto de docentes como de discentes tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación por el profesorado.

7.4.2 Metodología, estrategias y actividades

En esta parte se realiza una descripción de cómo se desarrolló la aplicación del programa, la metodología y la temporalización seguida.

La aplicación y desarrollo del programa fue prevista de una forma muy flexible para el profesorado participante. En realidad, el programa comienza con la formación al profesorado en técnicas de relajación y meditación. Se inicia, dotando al profesorado de las herramientas internas que necesita para, en un principio, nutrirse personalmente con las técnicas de relajación y meditación y su uso a nivel personal, para ir observando los beneficios que sobre ellos mismos tenían. De esta manera, comienza también la tarea de

asesoramiento y motivación al profesorado para su participación posterior en el programa.

La aplicación por parte del profesorado de las técnicas de relajación y meditación con el alumnado se desarrolló concretamente entre los meses de noviembre a mayo del curso 2017-2018.

Anteriormente a la puesta en marcha del programa se realizaron entrevistas con los equipos directivos para garantizar la correcta aplicación posterior del programa y garantizar los recursos necesarios como se ha detallado en el capítulo 6 y se realizaron reuniones con el profesorado de cada uno de los centros educativos explicando exactamente en qué consistía la investigación y qué se solicitaba de ellos. Para ello, se redactó y entregó al profesorado un dossier explicativo del marco general de la investigación (Anexo 15) en el que se explicita el tema de la investigación, cuestiones de investigación iniciales, indicadores a seguir, tipo de evaluación, momentos de la evaluación y compromiso del profesorado participante. Estos primeros trámites se desarrollaron en los meses de septiembre y octubre en ambos centros educativos.

La indicación fundamental que se dio al profesorado fue la de ser sistemáticos; es decir que aplicaran con una periodicidad de, al menos, tres veces por semana técnicas de relajación con el alumnado para así poder observar resultados. Se dota al profesorado además de recursos internos (a través de la formación) de un amplio abanico de recursos externos a través del banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación para aplicar en el aula creado para la aplicación y el desarrollo del programa. Su utilización y desarrollo es libre, cada profesora podía realizar las relajaciones con su grupo de alumnado en los momentos que creyera oportunos y realizar el tipo de relajación que creyera oportuno en cada momento de forma libre y flexible.

A nivel metodológico, se distinguió entre relajaciones largas, de uno 10 minutos o más de duración, dirigidas a entrenar al alumnado en las técnicas de relajación orientadas sobre todo a los espacios de tutoría y relajaciones cortas, de unos 3 minutos de duración para ir realizando diariamente en cualquier momento.

En la formación con el profesorado, ya se dieron indicaciones de los momentos más adecuados para realizar estas prácticas con el alumnado, a saber:

- La primera indicación es realizar los entrenamientos más largos y exhaustivos en las horas de tutoría del primer trimestre.
- A la vuelta del tiempo de recreo (ya que retornan con un alto nivel de agitación).
- Al finalizar una tarea o trabajar un contenido concreto (pues facilita la integración de lo aprendido)
- Tras la vuelta al aula después del descanso para la comida (ya que las niñas y niños vuelven muy activos)
- Al inicio de una clase (para centrar al alumnado).
- Al final de una clase (para integrar lo aprendido).

Durante el mes de inicio de la aplicación del programa, en noviembre, como asesora del programa y del profesorado, la investigadora principal inició las prácticas de relajación con algunos grupos para que comenzaran su entrenamiento, solo en aquellos en los que el profesorado solicitaba la participación. El resto del profesorado inició por su cuenta la puesta en marcha del programa.

Así pues, la dinámica de aplicación del programa como ya se ha indicado fue libre y flexible facilitando que cada profesora pudiese aplicarlo a su mejor conveniencia en términos de horario y espacio-tiempo sin límites en el número de prácticas aunque con un mínimo de 3 relajaciones o meditaciones a la semana para poder observar resultados. A continuación, en la Tabla 59 se presenta el esquema de la implementación del programa por parte del profesorado.

Tabla 59.

Implementación del programa por parte del profesorado.

<i>Objetivo principal:</i>	Aplicación de técnicas de relajación y meditación con el alumnado de forma sistemática. (al menos 3 veces a la semana)
<i>Contenido:</i>	Relajación progresiva Relajación autógena Relajación con movimiento Relajación por respiración Relajación con música Relajaciones guiadas con texto Relajaciones guiadas con vídeo Meditaciones guiadas de cualquier tipo Meditaciones <i>mindfulness</i>
<i>Actividades:</i>	Relajaciones

	Meditaciones
<i>Temporalización:</i>	<p>En las tutorías</p> <p>A la vuelta del patio de recreo</p> <p>Al finalizar una tarea o trabajar un contenido concreto</p> <p>Tras la vuelta al aula después del descanso para la comida</p> <p>Al inicio de una clase</p> <p>Al finalizar una clase</p>
<i>Metodología:</i>	<p>Totalmente participativa y vivencial tanto por parte del profesorado como del alumnado.</p> <p>Relajaciones y meditaciones largas (más de 10 min)</p> <p>Relajaciones y meditaciones cortas (3 min)</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de seguimiento tras cada aplicación.</p> <p>Entrevista semiestructurada con el profesorado a mitad de aplicación del programa.</p>

Como se observa, se detallan unas directrices generales a seguir por el profesorado que posee plena autonomía en la aplicación del mismo, no se detalla qué actividad se realizará cada día ni en qué momento. Las guías fundamentales para el profesorado fueron la formación inicial donde se mostró la forma de introducción de las técnicas de relajación y meditación con el alumnado en la parte 3 del curso de formación como se detalla a continuación:

Tabla 60.

Detalle del índice del curso de formación al profesorado en técnicas de relajación y meditación.

<p>Parte I: La relajación.</p> <p>Parte II: La meditación.</p> <p>Parte III: Introducción de las técnicas de relajación y meditación en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos. - Contenidos. - Metodología. - Actividades - (banco de recursos on-line). - Evaluación. - Creación de recursos y materiales propios.

Fuente: elaboración propia

Los materiales, recursos y actividades que ofrece el banco de recursos on-line son también la guía de la que se dotó al profesorado para el desarrollo del programa.

A lo largo de la implementación, son fundamentales tanto la motivación del profesorado para la aplicación del programa como la implicación del alumnado en cada actividad de relajación y su propia motivación a lo largo del programa.

Para evaluar las sesiones de técnicas de relajación y meditación por parte del profesorado se propuso la herramienta del diario de seguimiento detallado en el anterior punto. Se facilitó al profesorado documentación para el registro y seguimiento de sus prácticas.

Los espacios de aplicación del programa fueron las propias aulas de cada grupo de estudiantes detallados en la muestra; es decir las aulas de 1ºA, 1ºB, 1ºC, 2ºA, 2ºB y 2ºC del centro educativo A y las aulas de 6ºA, 6ºB y 6ª C del centro educativo B. Todas dotadas de pizarra digital con proyector y equipo de audio (altavoces) fundamentales para la utilización del banco de recursos on-line ya que contiene recursos en audio y vídeo.

7.5 Evaluación del proceso

Una vez descrita la propuesta educativa llevada a cabo y la metodología de investigación evaluativa desarrollada, se procede a mostrar los resultados obtenidos en la evaluación del proceso. Estos resultados, como se ha indicado con anterioridad, aportan información justo a mitad de la implementación del programa, lo que ofrece la oportunidad de introducir mejoras que optimicen el programa antes de su completa finalización. Sirve para reorientar la práctica.

7.5.1 Resultados de las entrevistas

Para conocer si el programa en este punto se está desarrollando según lo previsto y conocer los primeros efectos de la aplicación del mismo se realiza una entrevista semiestructurada con cada profesora participante en el mes de febrero, antes de la finalización del programa. La técnica de entrevista desarrollada queda detallada en el capítulo 3 y las preguntas realizadas aparecen en el apartado 7.3.2 técnicas e instrumentos, de este capítulo.

En adelante, se analizan los resultados obtenidos mediante la entrevista que fueron evaluados mediante el programa informático Nvivo , un programa de análisis cualitativo muy actual y en plena expansión que ofrece una variada interpretación de los datos obtenidos mediante la técnica de la entrevista.

7.5.1.1 Análisis de frecuencia de palabras.

Para abordar el análisis, en primer lugar, se realiza una revisión de las palabras más frecuentes dichas por el profesorado. Seguidamente, se observan los árboles de palabras que se generaron con las respuestas del profesorado en la entrevista y, finalmente, se hace un análisis DAFO.

Palabras más frecuentes.

En la Tabla 61 se pueden observar las cien palabras más frecuentes que han utilizado las profesoras en las entrevistas. Se ha optado por el mínimo de seis letras en la palabra, para descartar los pronombres, conectores, etc. Además, se han unificado las palabras similares y a partir de las frecuencias = 2 se han eliminado las palabras de la Tabla 61, al no ofrecer la información relevante.

Tabla 61

100 palabras más frecuentes (mín. 6 caracteres).

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
relajación	10	10	84%	relajación
respiración	11	9	76%	respiración
respirar	8	7	59%	respirar
actividades	11	6	51%	actividad, actividades
ejercicios	10	6	51%	ejercicios
general	7	6	51%	general
principio	9	6	51%	principio
semana	6	6	51%	semana, semanas
tiempo	6	6	51%	tiempo
relajados	9	5	42%	relajado, relajados
emotivantes	11	5	42%	emotivantes
alumnos	7	4	34%	alumnos
horario	7	4	34%	horario
ninguna	7	4	34%	ninguna
recursos	8	4	34%	recursos
tranquila	9	4	34%	tranquila
viernes	7	4	34%	viernes
cambios	7	3	25%	cambio, cambios

relajada	8	3	25%	relajada, relajadas
bastante	8	3	25%	bastante
concentrarse	12	3	25%	concentrarse
consciente	10	3	25%	consciente
cuesta	6	3	25%	cuesta
difícil	7	3	25%	difícil
empezar	7	3	25%	empezar
porque	6	3	25%	porque
problemas	9	3	25%	problemas
prácticas	9	3	25%	prácticas
respira	7	3	25%	respira
valorar	7	3*	25%	valorar

NOTA: La siguiente palabra tenía la frecuencia de repetición = 2, y a partir de ésta se decidió eliminar filas, al no ofrecer la información relevante.

Como se observa tanto en la Tabla 61 como en la figura 32 la palabra relajación y respiración son las más utilizadas por el profesorado en la entrevista lo que es muy positivo ya que significa que, en esta evaluación continua, a mitad de la aplicación del programa ya se ha establecido una cultura de la relajación en los grupos participantes en el estudio, constatado en que el profesorado ya ha hecho propio este vocabulario de relajación y lo utiliza de forma normalizada para expresarse.

También resalta de manera significativa la palabra respiración, esto puede ser debido a que en la formación al profesorado y en las indicaciones posteriores que fue dando la investigadora se dio mucha importancia a la técnica de la respiración como técnica más eficaz para aplicar en poco tiempo y su uso se extendió entre el profesorado participante, debido la eficacia y eficiencia de la técnica de la respiración.

Tienen un uso elevado las palabras actividad, actividades, ejercicios, lo cual indica que se está realizando el programa, ya que el programa consistía en ir realizando actividades y ejercicios de relajación de forma sistemática con el alumnado.

La palabra *emoticanos* también puntúa alto. Emoticanos se refieren a un recurso de relajación ubicado en la web creada para el programa de recursos de relajación (banco de recursos on-line), lo que indica un uso del banco de recursos por parte del profesorado participante y que, como expresaron las profesoras en las entrevistas, se trataba de un recurso que gustó mucho al alumnado.

Por otro lado, resulta curioso que al juntar las palabras menos frecuentes de entre las más frecuentes en una frase quedarían: *cambios- relajadas – bastante –*

Es interesante utilizar las palabras más frecuentes para ver su conexión en el texto. Para tal fin, se utilizan los árboles de palabras aplicado el análisis a las palabras más frecuentes (Figuras 35 a 38).

Árboles de palabras

A continuación, en la Figura 35 se puede observar las conexiones de la palabra “relajación” en el texto de las respuestas.



Figura 35. Árbol de palabras “relajación”.

De la figura se desprende que la palabra relajación se utiliza relacionándola con la práctica personal del profesorado, con la práctica que se realiza con el alumnado y con los métodos de relajación utilizados, derivando en resultados positivos que ofrece la relajación, momentos en que se han ido aplicando las técnicas y las sensaciones de calma y relajación.



Figura 36. Árbol de palabras “respiración”.

Con la palabra respiración se alude a la utilización de ejercicios de respiración para llegar a los estados de relajación, a los momentos idóneos utilizados para realizar

estas prácticas y deriva en los efectos positivos encontrados como relajación, consciencia y atención.



Figura 37. Árbol de palabras “respirar”.

En el árbol de palabras respirar es curioso observar cómo hay respuestas de voz de estudiantes que hace llegar el profesorado poniendo de manifiesto que las niñas y niños piden los ejercicios de respiración, alude también a momentos idóneos como puede ser por la mañana y al efecto inmediato de la respiración que es la calma. Como se ha comentado con anterioridad, los ejercicios de respiración se practicaban de manera habitual en el aula. También manifestaron que era la práctica más común en el profesorado para calmarse en unos instantes.

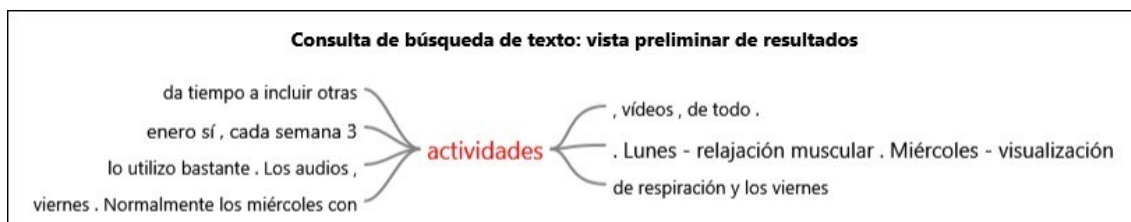


Figura 38. Árbol de palabras “actividades”.

En cuanto a las actividades, el profesorado mencionó en la entrevista sobre la periodicidad de las mismas, habiendo profesorado muy sistemático y otro menos sistemático en su aplicación. También, se indicaron las periodicidades de la práctica habiendo profesoras que utilizaban las técnicas a diario, otras tres veces por semana y otras de forma más irregular. Por otro lado, hubo profesoras que relacionaron el tipo de práctica a realizar con el día de la semana. Así los lunes realizaban un tipo de práctica (relajación muscular), los miércoles otra (visualización) y los viernes una tercera diferente (respiración).

Se ha realizado, además, el análisis de frecuencias de los códigos en función de Edad. Todas las encuestadas presentan un valor diferente para Edad, por lo que vemos el valor de número de códigos asignados a cada profesora.

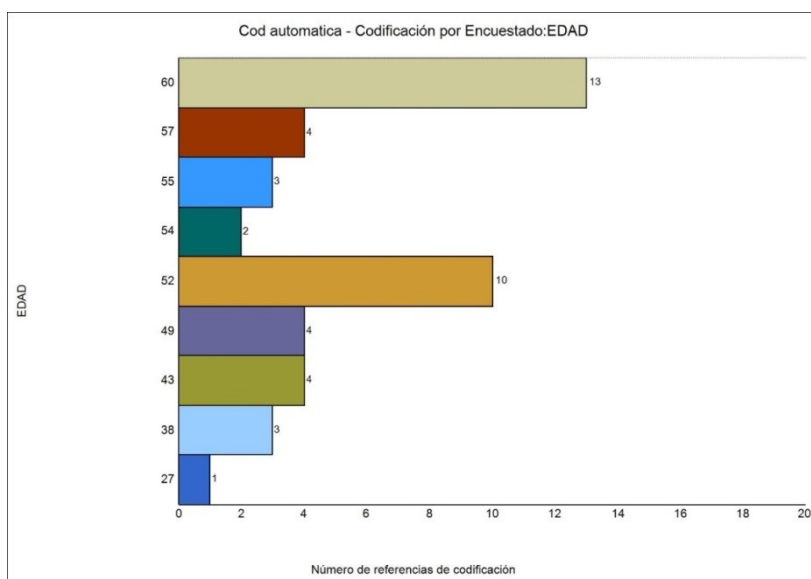


Figura 39. Codificación automática ponderada en función de Edad.

De acuerdo a los datos de la Figura 39, la persona de más edad es la que presenta un valor más elevado, lo que indica que ha proporcionado más información. La persona en el segundo lugar presenta la edad de 52 años. La persona que ofreció menor información es la de menos edad.

En los datos de la figura 39 no se observa una tendencia directa a aportar más información según la edad pero los dos casos que destacan con diferencia en la aportación de mayor información sí que se corresponde con las dos profesoras más implicadas en el proyecto y que ayudaron directamente a la investigadora a coordinar al resto de profesorado a lo largo de todo el proceso de investigación.

7.5.1.2 Análisis DAFO.

El análisis DAFO se ha centrado en cuatro categorías: dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades de este proyecto. Ofrece por tanto información a tener en cuenta sobre diversas cuestiones del programa que puede ser de guía para la modificación o no de los diferentes elementos valorados.

En el análisis DAFO, se han señalado elementos que se describen como dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades. En la Figura 40 se puede observar cuántas veces y en qué orden se han mencionado diferentes elementos.

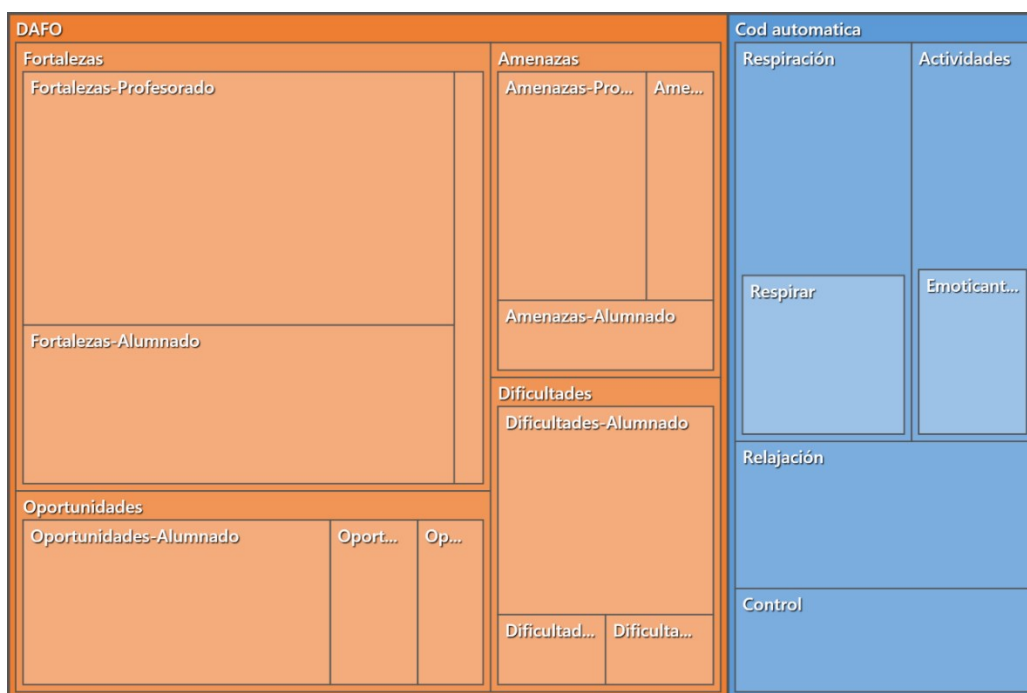


Figura 40. Tabla jerárquica de DAFO.

A partir de los datos de la figura 40 se observa que las profesoras señalan más elementos como fortalezas en referencia al profesorado. Los ejemplos para fortalezas se pueden ver en la Figura 41. Por lo tanto, el profesorado observaba numerosas fortalezas en el programa que se estaba aplicando tanto para el profesorado como para el alumnado.

Referencia 5 - Cobertura 1,01%

A ellos y ellas les encanta, siempre está quien al principio mira un poquito. Ellos lo piden.

Referencia 6 - Cobertura 1,01%

Si, en general. Ellos ven que yo lo hago y es como un modelo para ellos.

Referencia 7 - Cobertura 1,01%

Sí, cuando introducimos las prácticas de relajación por la mañana o al mediodía cambia el clima de aula.

Figura 41. Ejemplos de fortalezas.

El segundo elemento que cobra más fuerza es de oportunidades. Se pueden ver algunos ejemplos de lo que han señalado las profesoras en la Figura 42.

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

Sí, piden los emoticantos y dicen respira, respira

Referencia 3 - Cobertura 1,01%

Sí, totalmente. Si algún día no lo han hecho por lo que sea, ellos me lo recuerdan.

Referencia 5- Cobertura 1,01%

En general no, pero sí que piden música para relajarse. Los ejercicios de respiración les gustan. Los ayuda a concentrarse, a estar más tranquilos. Yo también he aprendido a controlar mi carácter y les refuerzo como modelo.

Figura 42. Ejemplos de oportunidades.

Además, en la Figura 40 se puede observar en la parte azul del mapa jerárquico, en el que se ofrece el mapa de códigos a partir de las palabras más frecuentes, que las palabras más frecuentes ocupan mayor espacio en el mapa como relajación, respiración, actividades.

Análisis DAFO por edad.

A continuación, se ofrece el mapa de DAFO por edades de las profesoras participantes (Figura 41).

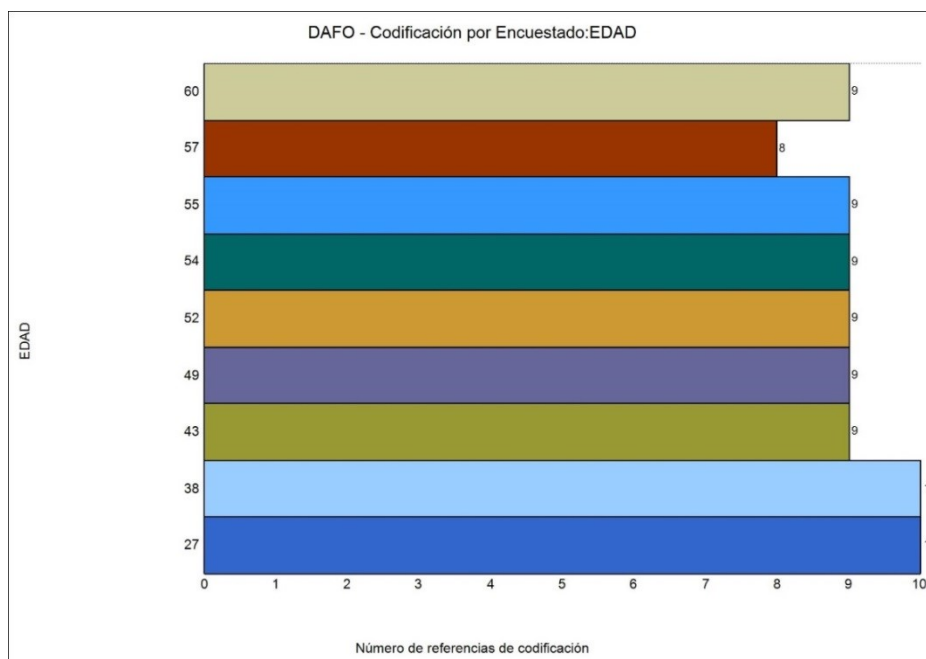


Figura 43. DAFO por edad.

La Figura 43 DAFO por edad refleja una situación diferente en comparación a la codificación automática por edad (Figura 39). Según los datos, las profesoras de menos edad proporcionan más información en cuanto a los elementos DAFO. En la figura de codificación por edad se reflejaba que las profesoras más mayores aportaban más

información en general. Quizá se corresponde con que las profesoras más jóvenes ven más oportunidad en la aplicación de las técnicas de relajación en el aula.

Análisis DAFO en función del nivel educativo

A continuación, se ofrece, en la figura 44, la gráfica de codificación DAFO en función del nivel educativo

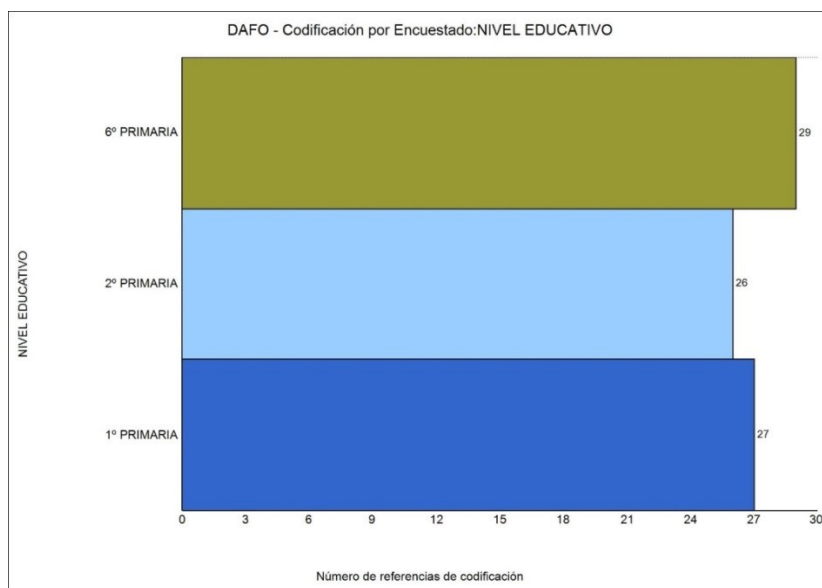


Figura 44. DAFO en función del nivel educativo.

La Figura 44 arroja otro dato interesante. Las personas que trabajan en 6º de Primaria son las que proporcionan más información para análisis DAFO. En segundo lugar, son las profesoras de 1º de primaria y en tercer lugar las personas de 2º de primaria. En realidad, no se perciben grandes diferencias según el nivel educativo.

Análisis DAFO en función de Sentimiento

Otro análisis interesante es el de las emociones y sentimientos que han experimentado las profesoras a partir de esta experiencia y que se muestran acto seguido. En la Figura 45 se ofrece el mapa jerárquico de sentimientos para cada persona que ha respondido.

Sentimientos positivos y negativos.



Figura 45. Codificación de casos en función de Sentimiento.

De acuerdo con los datos de la figura 43, sólo 3 profesoras han expresado emociones negativas (3M, 5L y 2M). El resto de las profesoras expresan, en su mayoría, el sentimiento neutral, aunque en la profesora 3M se señala un equilibrio entre lo neutral y positivo.

Finalmente, se ofrece el análisis DAFO en relación con los sentimientos que expresaron las profesoras (Tabla 62).

Tabla 62

DAFO ponderado en función de Sentimiento.

	Sentimiento					
	Negativo	Moderadamente negativo	Muy negativo	Positivo	Moderadamente positivo	Muy positivo
Amenazas	3	3	0	0	0	0
Dificultades	3	1	2	1	1	0
Fortalezas	0	0	0	18	14	5
Oportunidades	2	2	0	3	3	1

Nota: Negativos = SUMA (moderadamente negativos + muy negativos); Positivos = SUMA(moderadamente positivos + muy positivos).

En la Tabla 62 se puede ver que los sentimientos positivos son los predominantes y, además, corresponden en su mayoría a elementos clasificados como Fortalezas. En cuanto a sentimientos negativos, se puede señalar que se asocian con Amenazas y Dificultades, y en menor medida con Oportunidades.

Para concretar esto último, se pueden observar en la Figura 43 algunos elementos señalados como oportunidades. Es importante indicar que los elementos de DAFO pueden servir como líneas de trabajo futuro, marcando lo que se puede mejorar y cómo se puede seguir aplicando estas prácticas con el alumnado para la mejora global del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto se desarrollará más adelante en perspectivas de futuro de la investigación.

Entre las amenazas reflejadas en el Anexo 16, algunas profesoras destacaron la falta de tiempo en el horario, la dificultad en la sistematicidad, la falta de seriedad de algún alumno a la hora de realizar la práctica y la dificultad de que fuera un proyecto de todo el centro insertado en el *currículum*. Todas son amenazas muy importantes a tener en cuenta. En realidad, estas indicaciones vinieron de la mano de un par de profesoras que no estaban demasiado implicadas en el proyecto y dudaban de su eficacia. Por tanto, para desarrollar un proyecto de estas características es fundamental la implicación y motivación del profesorado. Igualmente importante, como se apunta en el marco teórico, es que se incluyan en el *currículum* del centro y en su proyecto educativo.

Entre las dificultades que se han encontrado, el equipo de profesoras participantes (Anexo 17) resalta la falta de tiempo, la opinión de que el alumnado puede ser pequeño (es una opinión muy concreta porque a nivel práctico las técnicas de relajación se utilizan desde bebés; solo hay que adaptar la metodología a cada edad), de nuevo que hay niñas y niños que no entran en el espacio de relajación y abren los ojos, falta de práctica personal (lo cual es muy importante porque el profesorado es un modelo: si el profesor/a está tranquilo las y los estudiantes están más tranquilos) y concretamente, una profesora que manifiesta no tener ninguna dificultad ya que recogiendo sus palabras “si lo haces siempre, se acostumbran. Al principio sí que había algunos que abrían los ojos y miraban a los compañeros pero, a medida que lo vas trabajando, eso desaparece”.

Como fortalezas principales (Anexo 18) señala el profesorado que, efectivamente, con la aplicación de las técnicas de relajación en el aula, el alumnado se relaja, que mejora el clima de aula, que al alumnado le gusta la práctica de la relajación en el aula, sirve al propio autocontrol del profesorado, que el banco de recursos es útil y se ha utilizado mucho, de fácil manejo y que al alumnado le gusta el contenido y es capaz de aplicar las técnicas en casa.

Como oportunidades que se han señalado (Anexo 19) destacan que el propio alumnado solicita los ejercicios porque le gustan y notan sus beneficios, les ayudan a concentrarse y a estar más tranquilos. También ayudan al profesorado a calmarse y a estar más tranquilo. Muchas opinaron que era viable introducirlas en el horario con organización y sistematización. Al profesorado le parece beneficioso para el alumnado y señalan que les brinda herramientas.

En una valoración global sobre lo expresado en las entrevistas la mayoría de las profesoras estaban contentas con los resultados de la aplicación de las técnicas de relajación en el aula y en sí mismas, reconociendo que ayudaban a calmar al alumnado, que mejoraba el clima de aula permitiendo realizar mejor las sesiones. Mencionar la excepción de un par de profesoras que apenas se implicaron en el proyecto, realizando pocas prácticas y con sentimientos de que eran poco útiles y restaban tiempo de impartir la materia que tocaba. Esta es una amenaza clara ante este tipo de proyectos de innovación.

Todas las profesoras coincidían en que no tenían datos suficientes para informar sobre la mejora del nivel de atención del alumnado. Como se ha visto en el análisis cuantitativo, el nivel de atención del alumnado mejoró tras la aplicación de las técnicas de relajación en el aula.

Por otro lado, una cuestión que no ha aparecido reflejada en el análisis efectuado hasta ahora es si el alumnado estaba trasladando los aprendizajes a otros ámbitos o momentos. En su mayoría, contestaron que tenían información. Sobre todo el alumnado de los grupos de 6º de primaria expresaron aplicarlo en casa también para calmarse ante conflictos familiares. También, en general, todo el alumnado en el contexto del aula solicitaba estas prácticas cuando se sentía alterado.

La mayoría de las profesoras participantes siguen aplicando estas técnicas en sus aulas ya que han ido observando los muchos beneficios que se producen en los grupos-clase y que van más allá de los demostrados en este estudio. Hay constancia de que a algunas de las profesoras les están funcionando estas estrategias para el alumnado con más dificultades de todo tipo.

Por tanto, para implantar estas prácticas en el aula sencillamente se requiere de profesorado motivado para el cambio, realizar las prácticas de forma sistemática para poder observar los resultados positivos que ofrecen e incluirlas formalmente en los *curricula* de aula y centro para que sea un proyecto conjunto.

7.6 Síntesis, conclusiones y propuestas de mejora

En general, se ha detectado el cumplimiento del programa por parte del profesorado y se constata que éste se desarrolla según lo previsto. Únicamente se ha sabido de dos casos en el que no se estaba realizando la sistematización prevista. Esta es una de las mejoras a introducir, más sistematización introduciendo las técnicas de relajación en el aula para poder observar mejores resultados.

Complementariamente, se observa también cierta flexibilidad en la aplicación del programa. El profesorado afirma que tal y como está planteado se adapta a las situaciones que van surgiendo en el día a día. Es un programa flexible diseñado para adaptarse a los cambios. Por otro lado, se ha observado cómo se van adecuando las diferentes estrategias utilizadas por cada miembro del profesorado y su idiosincrasia, su forma personal de guiar las relajaciones, de utilizar los recursos presentados, buscar otros y crear nuevos que enriquecen la puesta en marcha del programa. Asimismo, se observa cómo la propuesta metodológica inicial está funcionando y el programa se desarrolla armónicamente.

La infraestructura con la que se cuenta es la adecuada y suficiente. Las aulas están dotadas de pizarras digitales, proyectores y altavoces en correcto funcionamiento.

Los objetivos se van consiguiendo, aunque el profesorado manifieste que aún es pronto para valorar algún indicador como el nivel de atención del alumnado. Opinan que no tienen suficientes datos para valorarlo.

También, como se ha analizado, la satisfacción parcial con el producto es alta, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. Las personas implicadas están satisfechas con el desarrollo general del programa.

Para finalizar, es importante señalar que con el fin de orientar la mejora del programa como se persigue en el objetivo 9, se realizó una reunión con el equipo del profesorado de ambos centros una vez realizadas las entrevistas y observadas las principales amenazas al programa.

Por un lado, en esta reunión se aplicó una tarea de motivación para el profesorado intentando transmitir que el programa se desarrollaba según lo previsto y con resultados muy positivos en una primera valoración, agradeciendo la participación e implicación de cada una de las participantes para el buen funcionamiento y desarrollo del mismo.

Por otro lado, se entregó a cada participante una ficha resumen con prácticas en 3 minutos (Anexo 20), recordando la importancia de la sistematización, minimizando la idea de que no hay tiempo en la jornada escolar para introducir estas prácticas ya que se trata solo de 3 minutos, 3 veces por semana. También se hizo hincapié en que es importante centrarse en el grueso del alumnado que sigue las relajaciones y no en 1 o 2 estudiantes que puedan abrir los ojos o estar menos interesados en las prácticas, ya que la falta de tiempo y la actitud de algún estudiante fueron las amenazas detectadas en la evaluación de proceso.

Se plantea en este punto abandonar el diario de seguimiento como práctica habitual de evaluación tras cada relajación ya que solo está siendo cumplimentado por 3 profesoras de las 9 participantes. De acuerdo con la opinión de las participantes, el diario resta tiempo e incrementa la tarea del profesorado por suponer una carga extra. Así pues, aunque se piense que su realización sería útil para el desarrollo y valoración de las prácticas de relajación, se decide suprimir el diario de seguimiento. Se prefiere primar la concentración en las relajaciones.

Por tanto, los cambios importantes que se introducen tras la evaluación de seguimiento son: aumentar la motivación del equipo de trabajo (profesorado), incluir la ficha-resumen de relajaciones en 3 minutos que faciliten la sistematización; y, por consiguiente, aumentar la sistematización a la hora de realizar relajaciones con el

alumnado. Concentrarse en el alumnado que responde bien a las relajaciones que es la mayoría y obviar algún caso aislado que no se concentra tanto y abre los ojos, recordando que no se obliga a las niñas y niños a relajarse, pero sí a respetar los espacios de relajación; y, por último, se elimina el diario de seguimiento de las relajaciones en pos de una mayor sistematización de las prácticas.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En el capítulo 7 se analiza la implementación del programa por parte del profesorado y el cumplimiento general del mismo. Se realiza un seguimiento del proceso para llegar, finalmente, a hacer unas propuestas de mejora antes de la finalización del programa dirigidas a optimizar su aplicación, sobre todo en cuanto a las estrategias para mejorar la implicación de las y los participantes y a la sistematización en la aplicación de las actividades. En otras palabras, la evaluación de proceso supone una valoración de cómo se está funcionando todo, cómo está desarrollando el profesorado el programa y cómo lo está recibiendo el alumnado con la finalidad de reorientar la aplicación del programa si es necesario.

La evaluación de proceso realizada se desarrolla a través de metodología cualitativa y, para ello, se han creado dos grupos de trabajo formado por 6 profesoras en el centro A y tres profesoras en el centro B. Como técnicas e instrumentos de recogida de información se han elegido la entrevista semiestructurada con el profesorado participante desde el enfoque de análisis de elementos DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y un diario de seguimiento de las sesiones por parte de las profesoras implicadas. Se explica el procedimiento en el desarrollo de ambos instrumentos.

A continuación, se presenta la propuesta educativa que supone el programa en sí de una manera detallada (objetivos, contenidos, metodología, estrategias y actividades, temporalización y evaluación del proceso).

La opción por la evaluación del proceso responde a una modalidad cualitativa que persigue aportar riqueza de datos al proceso global de evaluación. Para analizar los datos de la entrevista al profesorado se ha recurrido al programa de análisis cualitativo NVivo12 en su versión de prueba por ofrecer una variada interpretación de los datos obtenidos. Así pues, se realiza una revisión de las palabras más frecuentes dichas por el profesorado y, a continuación, se observan los árboles de palabras que se generaron con las respuestas del profesorado en la entrevista para, finalmente, hacer un análisis DAFO.

Con toda la riqueza de información obtenida en la fase de evaluación del proceso, se han podido introducir mejoras significativas con la finalidad de reorientar el programa antes de su finalización.

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN FINAL.

RESULTADOS, CONCLUSIONES

Y PROYECCIÓN DE FUTURO

Capítulo 8. Evaluación final. Resultados, conclusiones y proyección de futuro

8.1 Introducción

8.1.1 Metodología

8.2 Resultados

8.2.1 Entrevistas con informantes-clave y percepciones del profesorado

8.2.2 Cuestionario de aptitud relajatoria final (C3)

8.2.3 Cuestionario final de la intervención (alumnado) (C4)

8.2.4 Test de CARAS-R de Thurstone y Yecla

8.2.4.1 Relación entre A-E e ICI

8.3 Puntuaciones pretest y postest

8.4 Fiabilidad de los instrumentos

8.5 Análisis evaluativo medios-fines

8.5.1 Otros criterios evaluativos

8.6 Elementos del programa susceptibles de mejora

8. Evaluación final. Resultados, conclusiones y proyección de futuro

8.1 Introducción

En este capítulo se muestra la evaluación final, los resultados obtenidos tras la aplicación completa durante un curso escolar del programa “las técnicas de relajación y meditación en el aula de educación primaria”. Por un lado, se presentan de forma exhaustiva los datos obtenidos tras finalizar la intervención que dan cuenta del impacto del programa y su funcionamiento y los cambios que se han podido registrar en el alumnado y el profesorado. Señalando si se han conseguido los objetivos propuestos inicialmente y qué otros logros no previstos se han alcanzado.

Cabe señalar que esta evaluación final se complementa con las evaluaciones anteriores representando en su conjunto los resultados finales de la aplicación del programa.

Conviene recordar el plan general que guía la evaluación final. A continuación, se muestra una vista general con el fin de orientar esta parte y que queda recogido en la Tabla 63.

Tabla 63

Objetivos de evaluación de resultados.

<i>Objetivos de evaluación</i>	<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Cuestiones claves de evaluación que se quieren responder</i>	<i>Tipo de evaluación según el momento de aplicación del programa</i>
Analizar si se ha producido una mejora en el nivel de estrés docente.	El profesorado	¿Ha mejorado el nivel de estrés docente tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Entrevistas con el profesorado
Descubrir si ha mejorado el clima de aula desde el inicio del programa en cada grupo-clase y en el conjunto de los participantes.	Clima de aula	¿Ha mejorado el clima de aula tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Aplicación de estrategias diagnósticas

Analizar si mejora el nivel de atención del alumnado y su competencia relajatoria tras el desarrollo del programa.	Alumnado	¿Han mejorado la competencia relajatoria del alumnado y su nivel de atención tras la aplicación del programa?	<i>Evaluación del producto</i> Aplicación de estrategias diagnósticas
Valorar qué elementos del programa pueden y deben ser mejorados de cara a las ediciones posteriores.	El programa en su conjunto, desde el inicio, desarrollo y fase final	¿Qué elementos del programa son susceptibles de mejora?	<i>Evaluación del producto</i> Valoración global de los datos obtenidos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla, se valoran en la evaluación final aspectos relacionados con el profesorado, aspectos relacionados con el alumnado y, también, con el clima de aula. Son tres elementos en interacción que crean las dinámicas del aula. Del profesorado, se retomará, al igual que en la evaluación de proceso, cómo las maestras y los maestros han vivido subjetivamente su nivel de estrés docente desde el inicio del programa hasta su finalización. Se verá cómo se valora el clima de aula tanto por el profesorado como por el alumnado tras la aplicación del programa y conoceremos resultados sobre la capacidad relajatoria del alumnado y si su nivel de atención ha mejorado tras la aplicación del programa.

Así mismo, se valorará el funcionamiento final de programa, el nivel de satisfacción de los agentes y el personal implicado y si el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.

Metodología

Siguiendo con el modelo general de evaluación de programas presentado en el capítulo 3 se plantean los objetivos de esta fase de evaluación final.

Analizar si se ha producido una mejora en el nivel de estrés docente. (OBJETIVO 10)
Descubrir si ha mejorado el clima de aula desde el inicio del programa en cada grupo-clase y en el conjunto de los participantes. (OBJETIVO 11)
Analizar si mejora el nivel de atención del alumnado y su competencia relajatoria tras el desarrollo del programa. (OBJETIVO 12)

Valorar qué elementos del programa pueden y deben ser mejorados de cara a las ediciones posteriores.

Con la finalidad de responder a estos objetivos, se plantean una serie de preguntas de evaluación que guían la recogida y análisis de la información en esta fase final:

OBJETIVO 10	¿Ha mejorado el nivel de estrés docente tras la aplicación del programa?
OBJETIVO 11	¿Ha mejorado el clima de aula tras la aplicación del programa?
OBJETIVO 12	¿Han mejorado la competencia relajatoria del alumnado y su nivel de atención tras la aplicación del programa?
OBJETIVO 13	¿Qué elementos del programa son susceptibles de mejora?

A continuación, se detallan la metodología de investigación evaluativa utilizada en esta fase de evaluación final concretando el grupo de trabajo creado para tal fin, así como los instrumentos y técnicas utilizadas y el procedimiento seguido para la evaluación.

Grupo de trabajo

En esta fase evaluativa como en la fase de evaluación de seguimiento se generan dos grupos de trabajo, un grupo de trabajo en el centro A con las 6 profesoras-tutoras de cada grupo de alumnos participantes y la investigadora principal y otro grupo de trabajo en el centro B con las 3 profesoras-tutoras participantes en la investigación y la investigadora principal.

El profesorado en esta fase actúa como informante clave de todo el proceso evaluativo. Así mismo, cada profesora-tutora se encarga del pase de los cuestionarios a su grupo-clase.

La investigadora principal recoge y organiza los cuestionarios cumplimentados y analiza la información extraída de los mismos.

Instrumentos y técnicas

Para la obtención de los datos que puedan responder a estas cuestiones de evaluación se han utilizado varias fuentes de recogida de información detalladas en el capítulo 3 y que se recuerdan a continuación:

- Entrevistas informales con el profesorado.
- Cuestionario de aptitud relajatoria (post-test). Codificado como (C3)
- Cuestionario final de la experiencia. Que a través de 10 ítems valora la percepción del alumnado respecto a su satisfacción con las relajaciones y el programa de relajación, al clima de aula y al nivel de estrés de su profesora. Codificado como (C4)
- Test de percepción de diferencias CARAS-R (Thurstone y Yecla).

Recordemos en este punto que no se utilizó el cuestionario ED-6 de estrés docente como post-test con el profesorado para valorar la mejoría o no del estrés docente del profesorado tras la aplicación del programa ya que habían mostrado incomodidad con las preguntas que contenía y se decidió no volverlo a pasar. Los datos finales sobre estrés docente se obtienen a través de entrevistas informales con el profesorado y a través de las percepciones del alumnado en el cuestionario final de la experiencia.

Procedimiento

En el mes de mayo finaliza el programa de técnicas de relajación y meditación en el aula y a lo largo del mes de junio se realizan los cuestionarios con el alumnado.

Cada profesora-tutora elige el día y hora que mejor se ajusta a su horario para tal fin, estableciendo una fecha tope para la entrega de los cuestionarios cumplimentados.

La investigadora principal facilita los cuestionarios al profesorado y los recopila tras la fecha acordada para la entrega.

El análisis de los cuestionarios se realiza mediante el programa informático *SPSS statistics* versión 23 con licencia de la Universidad de Valencia.

Para el análisis de los datos se comparan las medidas obtenidas en el pre-test y post-test para poder observar los cambios producidos por el programa educativo en los

cuestionarios que han contado con ambas medidas, cuestionario de aptitud relajatoria y test de caras.

Para el análisis del cuestionario de aptitud relajatoria final se extraen los estadísticos descriptivos para cada curso y se realizan comparaciones de pre-test y post-test. Para el cuestionario final de la experiencia se extraen los estadísticos descriptivos para cada curso. En el caso del test de CARAS-R, se hallan los porcentajes de respuesta del test para cada grupo, las puntuaciones en el test de caras en pre-test y post-test por niveles y grupos y los resultados de relación entre A-E e ICI para grupo general separado por el momento pre y post.

8.2 Resultados

Se revisan a continuación los resultados obtenidos por las diversas fuentes y métodos de recogida de información de esta evaluación final y que irán contestando las diferentes cuestiones de evaluación planteadas.

8.2.1 Entrevistas con informantes-claves y percepciones del profesorado

Tras la aplicación final del programa en el mes de mayo se intentó repetir la entrevista realizada en la evaluación de seguimiento con todo el profesorado que participó en el estudio. Fue imposible a final de curso poder recoger estos datos ya que requería de una entrevista personalizada de 30 a 60 minutos con cada una de las profesoras implicadas y a final de curso no hubo el espacio-tiempo para ello. Las reuniones finales, entrevistas con las familias y demás obligaciones docentes impidieron esta aplicación.

Lo que sí se pudo realizar fueron preguntas informales en momentos puntuales a las profesoras participantes también en situaciones informales. Se trató de, consultas por los pasillos, en el intercambio de clases o espacios, asistencia a reuniones, etc. que quedaron registradas minuciosamente para una valoración final.

De la misma manera, se pudieron realizar dos entrevistas a las profesoras que habían coordinado la aplicación y evaluaciones del programa en cada uno de los centros A y B, éstas más completas y exhaustivas.

En resumen, las percepciones finales del profesorado respecto a los indicadores que se han ido resaltando a lo largo del estudio y a los aspectos que se han ido valorando son las siguientes:

Las profesoras afirman que les ha gustado hacer relajaciones en el aula con el alumnado, la mayoría expresan que les había resultado fácil hacer las relajaciones en el aula, 2 profesoras de las 9 manifestaron que no les había resultado fácil. Más críticas se dirigen a la satisfacción por su trabajo en el aula, declarando que no están del todo satisfechas. Aun estando satisfechas del resultado de las relajaciones en el aula se muestran muy críticas con su propio trabajo y desempeño, cuando en realidad la aplicación del programa y las relajaciones en el aula se desarrollaron correctamente.

De entre las profesoras participantes, 5 de 9 habían realizado prácticas personales de relajación a lo largo del programa.

Cuando se les pregunta si habían sido sistemáticas en la práctica de relajaciones en el aula valorándolo de 1 (nada sistemáticas) a 5 (muy sistemáticas), las respuestas son variables encontrándose entre 2 y 4, sin estar en los extremos por lo que, en general, ha habido un buen grado de sistematización. Cuando se les pregunta por los motivos de no haber hecho más relajaciones, las respuestas se concentran en que: “no he tenido suficiente tiempo, se me olvidaba, lo veía difícil y no creo que sea importante practicarlo”. Siendo la respuesta más señalada que “no se dispone de tiempo suficiente”, aunque esta no ha sido la opinión de todas las profesoras.

Respecto a al alumnado, todas las profesoras sin excepción, piensan que al alumnado les ha gustado realizar las relajaciones en el aula. También opinan que las y los estudiantes están más tranquilos haciendo relajaciones en el aula. Así mismo, perciben que practicar relajaciones mejora el clima del aula, a excepción de una profesora que no aporta un sí absoluto.

Cuando se les pregunta si creen que, tras la aplicación del programa, ha mejorado el nivel de atención del alumnado, en su mayoría opinan que sí. Conviene recordar que en la evaluación de proceso no hubo tales afirmaciones ya que afirmaban

carecer de datos para opinar, pero en el momento de la finalización del programa, opinan que sí que ha mejorado el nivel de atención del alumnado.

Respecto al nivel de estrés docente, la mayoría afirma que han estado más tranquilas haciendo relajaciones en el aula y piensan que, poco a poco, ha ido disminuyendo su estrés docente.

Y, por último, en cuanto a la utilización del banco de recursos por parte del profesorado, algunas docentes afirman haberse manejado bien con el banco de recursos on-line, haber buscado otros recursos más fuera del banco de recursos y haber adaptado algún ejercicio del banco de recursos para sus aulas. Otras afirman no haber hecho ninguna de estas tres cosas. Destacar que ninguna de las docentes ha creado un recurso nuevo para aplicar con su grupo de estudiantes.

8.2.2 Cuestionario de aptitud relajatoria final (C3)

Tras la aplicación del programa y/o en las últimas sesiones del mismo, a final del mes de mayo, se volvió a pasar el test de aptitud relajatoria a todo el alumnado para poder tener una nueva medida de su aptitud relajatoria tras una práctica de relajación continuada y poder comparar los resultados obtenidos con el pase del mismo cuestionario antes de empezar a realizar relajaciones.

Tabla 64

Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 1º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	42	2,83	0,437
Sentía el cuerpo muy relajado	42	2,76	0,576
Me sentía a gusto	44	2,70	0,594
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	44	2,59	0,726
He estado con los ojos cerrados	45	2,87	0,457
Me hubiese quedado más rato relajado	44	2,66	0,680
Mi cabeza estaba en silencio	45	2,73	0,618
Me ha gustado el ejercicio	44	2,73	0,585
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	44	1,86	0,979

Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	45	2,04	0,952
Me sentía como dormido	43	2,65	0,686
Estaba concentrado	45	2,84	0,520
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	43	2,72	0,549
Estoy tranquilo y en calma	45	2,69	0,633

Fuente: elaboración propia.

Lo que sucede con la aplicación del cuestionario C3 en los niños de educación primaria es que los ítems “he estado con los ojos cerrados” y “he seguido el ejercicio con atención”, se valoran con la más alta puntuación, con 2,87 y 2,83 puntos respectivamente. Mientras que el ítem que hace referencia a “me he preocupado porque sentía cosas extrañas”, es el menos valorado, considerando una puntuación de 1,86 puntos.

Tabla 65

Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 1º de primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>Media C2</i>	<i>Media C3</i>
He seguido el ejercicio con atención	2,63	2,83
Sentía el cuerpo muy relajado	2,79	2,76
Me sentía a gusto	2,79	2,70
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	2,65	2,59
He estado con los ojos cerrados	2,60	2,87
Me hubiese quedado más rato relajado	2,66	2,66
Mi cabeza estaba en silencio	2,60	2,73
Me ha gustado el ejercicio	2,64	2,73
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	2,05	1,86
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	2,28	2,04
Me sentía como dormido	2,33	2,65
Estaba concentrado	2,60	2,84
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	1,95	2,72
Estoy tranquilo y en calma	2,72	2,69

Fuente: elaboración propia.

En general en el grupo de 1º de primaria se puede observar cómo la mayoría de las puntuaciones suben en el post-test comparándolo con el pre-test. En el pre-test se obtienen puntuaciones altas en nivel relajatorio. Se puede decir que ha aumentado la capacidad relajatoria del alumnado en el post-test.

En un análisis más minucioso se observa que ha aumentado la media en seguir el ejercicio con atención. Ha aumentado mucho la media en tener los ojos cerrados, como se ha visto a lo largo de toda la investigación evaluativa. Al principio de las prácticas de relajación, al alumnado le cuesta más estar con los ojos cerrados y, poco a poco, se va relajando más y cerrando los ojos. Sigue exactamente igual la media de “me hubiese quedado más rato relajado/a”. Aumenta mucho la media en “mi cabeza estaba en silencio”. Es un efecto constatado de la práctica continuada de la relajación, la mente se calma poco a poco. Ha aumentado también el gusto por la práctica de ejercicios de relajación desde el principio del programa hasta ahora, lo que indica que el nivel de motivación del alumnado en las relajaciones ha sido alto hasta el final. Los estados propios de las prácticas de relajación han aumentado en “sentirse como dormido” y “estar más concentrado”. Sube muy significativamente la media en “me sentía como si me hubiesen recargado las pilas”. Y la sensación de “estoy tranquilo y en calma” es alta aunque baja respecto del pre-test.

También llama la atención que baja bastante la media de las cuestiones “me he preocupado porque sentía cosas extrañas” y “estaba tenso porque me quería relajar y no podía”, muy positivo también ya que los miedos iniciales a lo desconocido y la dificultad para relajarse han disminuido.

Tabla 66

Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 2º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	53	2,77	0,505
Sentía el cuerpo muy relajado	55	2,84	0,462
Me sentía a gusto	56	2,77	0,504
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	55	2,51	0,742
He estado con los ojos cerrados	55	2,69	0,573
Me hubiese quedado más rato relajado	56	2,73	0,556

Mi cabeza estaba en silencio	56	2,80	0,483
Me ha gustado el ejercicio	55	2,85	0,448
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	55	2,18	0,841
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	55	2,20	0,848
Me sentía como dormido	55	2,47	0,742
Estaba concentrado	56	2,77	0,539
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	55	2,67	0,640
Estoy tranquilo y en calma	55	2,87	0,433

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de los estudiantes de 2° de primaria, los ítems que se valoran con mayor puntuación son “estoy tranquilo y en calma” y “me ha gustado el ejercicio” con una valoración que poseen es de 2,87 y 2,85 puntos. Mientras que el ítem que hace referencia a sentir preocupación porque sentían cosas extrañas, es el menos valorado, considerando una puntuación de 2,18 puntos.

Tabla 67

Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 2° de primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>Media C2</i>	<i>Media C3</i>
He seguido el ejercicio con atención	2,80	2,77
Sentía el cuerpo muy relajado	2,89	2,84
Me sentía a gusto	2,86	2,77
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	2,61	2,51
He estado con los ojos cerrados	2,63	2,69
Me hubiese quedado más rato relajado	2,90	2,73
Mi cabeza estaba en silencio	2,95	2,80
Me ha gustado el ejercicio	2,89	2,85
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	2,02	2,18
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	2,09	2,20
Me sentía como dormido	2,75	2,47

Estaba concentrado	2,80	2,77
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	2,75	2,67
Estoy tranquilo y en calma	2,87	2,87

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de segundo de primaria las puntuaciones del test en aptitud relajatoria son altas tanto para el pre-test como para el post-test pero no se evidencia un aumento tan significativo de puntuaciones como en el grupo de 1º de primaria, si bien, son todas puntuaciones que rozan el 3 de media que era la puntuación máxima. Y, por lo tanto, se sigue afirmando que en el grupo hay una alta aptitud relajatoria.

Aumenta la afirmación, “he estado con los ojos cerrados”. Como ya se ha comentado con anterioridad, a medida que se van realizando relajaciones con el alumnado se va perdiendo la vergüenza y el miedo a lo desconocido.

Al contrario que en el otro grupo, ha aumentado la preocupación por sentir cosas extrañas y la tensión por querer relajarse y no poder.

Por último, la sensación de estar tranquilo y en calma se mantiene estable.

Tabla 68

Estadísticos descriptivos de C3 aplicado en 6º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
He seguido el ejercicio con atención	60	2,85	0,360
Sentía el cuerpo muy relajado	61	2,56	0,671
Me sentía a gusto	60	2,75	0,508
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	59	2,29	0,720
He estado con los ojos cerrados	61	2,59	0,642
Me hubiese quedado más rato relajado	61	2,56	0,742
Mi cabeza estaba en silencio	61	2,49	0,722
Me ha gustado el ejercicio	61	2,77	0,436
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	61	1,51	0,788
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	61	1,89	0,858
Me sentía como dormido	61	2,56	0,742
Estaba concentrado	61	2,59	0,588
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	61	2,54	0,621
Estoy tranquilo y en calma	60	2,60	0,643

Fuente: elaboración propia.

En la aplicación del cuestionario C3, para el grupo de 6° de primaria, los ítems más valorados son el que indica que han seguido el ejercicio con atención, puntuándola con 2,85, seguido del ítem que indica que les ha gustado el ejercicio, con una puntuación de 2,77. Los ítems menos valorados son el que indica que estaban tensos porque se querían relajar y no podían y el que se han preocupado porque sentían cosas extrañas, puntuándose con 1,89 y 1,51 respectivamente.

Tabla 69

Comparación de pre-test (C2) y post-test (C3) de aptitud relajatoria para 6° de primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>Media C2</i>	<i>Media C3</i>
He seguido el ejercicio con atención	2,90	2,85
Sentía el cuerpo muy relajado	2,70	2,56
Me sentía a gusto	2,75	2,75
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	2,36	2,29
He estado con los ojos cerrados	2,78	2,59
Me hubiese quedado más rato relajado	2,70	2,56
Mi cabeza estaba en silencio	2,68	2,49
Me ha gustado el ejercicio	2,72	2,77
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	1,83	1,51
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	1,88	1,89
Me sentía como dormido	2,56	2,56
Estaba concentrado	2,71	2,59
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	2,50	2,54
Estoy tranquilo y en calma	2.70	2.60

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de 6° de primaria las puntuaciones del test en aptitud relajatoria son altas tanto para el pre-test como para el post-test pero no se evidencia un aumento tan significativo de puntuaciones como en el grupo de 1° de primaria, aunque son todas puntuaciones que rozan el 3 de media que era la puntuación máxima. Y, por lo tanto, se sigue afirmando que en el grupo hay una alta aptitud relajatoria. Bajan las puntuaciones de “me he preocupado por sentir cosas extrañas” debido a la habituación como se ha

observado en el resto de grupos y sube la media como en el grupo anterior en “he sentido que me recargaba las pilas”.

Para concluir, el cuestionario de aptitud relajatoria en el post-test no ha mostrado los resultados deseados. Se esperaba que hubiese aumentado en los tres cursos consultados y solo lo ha hecho en el primer curso. De entrada, comentar que las puntuaciones de los tres cursos tanto en pre-test como en post-test son muy altas y en todos los grupos consultados existe una alta capacidad relajatoria. Que las puntuaciones bajen en el post-test pueden ser debidas a que es final de curso y el alumnado está más cansado, han realizado multitud de relajaciones y llegan a un punto en que depende del día o del tipo de técnica se relajan más o menos y otras muchas casuísticas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que puede ser que realmente no se trate de un instrumento que se pueda utilizar para discriminar un aumento en la capacidad del alumnado para relajarse sino que sirva únicamente como una medida general de una aptitud que está pero que no discrimina el aumento con la práctica continuada de relajaciones. Y se señala que no lo discrimina ya que la capacidad para relajarse sí que aumenta con la práctica.

8.2.3 Cuestionario final de la intervención (alumnado) (C4)

El cuestionario final de la intervención para el alumnado consta de 10 ítems a través de los cuales se indaga sobre su grado de satisfacción general con el programa, con las actividades realizadas, la observación sobre su capacidad relajatoria, su percepción sobre si ha aumentado su nivel de atención, si ha mejorado el clima de aula y sobre si ha observado cambios en el nivel de estrés de su profesora.

Se verán a continuación los estadísticos descriptivos para 1º, 2º y 6º de primaria que nos dan cuenta del número de alumnado que participó, su media de respuestas para cada grupo sobre 3 y la desviación típica de cada respuesta.

Tabla 70

Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 1º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
En general me ha agradado practicar relajación en la clase	25	2,92	0,400

He conseguido relajarme muchas veces	26	2,81	0,567
Ahora se relajarme mejor que antes	27	2,70	0,542
Creo que después de las relajaciones había más silencio en clases	27	2,78	0,577
Pienso que a mí me han servido los ejercicios para estar más atento en las clases	26	2,81	0,567
Pienso que ahora estamos todos los alumnos más tranquilos en la clase	23	2,31	0,417
Pienso que cuando hacemos relajaciones mejora el ambiente de la clase, es más agradable	26	2,77	0,652
Creo que ahora la profesora también está más tranquilo en la clase	27	2,78	0,641
Me ha gustado como la profesora nos hacia las relajaciones	27	2,85	0,456
Hemos hecho relajaciones muy variadas.	24	2,29	0,751

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario C4 que evalúa el final de la experiencia y fue aplicado en 1° de primaria teniendo como mayor valoración la pregunta que intenta conocer si a las y los estudiantes en general les ha agradado practicar relajación en la clase, obteniendo una puntuación de 2,92, lo que demuestra su satisfacción con el programa realizado. Afirman haberse relajado muchas veces y piensan que han aprendido a relajarse mejor.

Respecto al clima de aula, el alumnado opina que las relajaciones han ayudado tener más silencio en las clases con una valoración de 2,78 sobre 3. Del mismo modo, el alumnado opina que está más tranquilo en clase y que ha mejorado el ambiente de la clase, siendo éste más agradable. El 2,81 sobre 3 opina que ha mejorado su atención en las clases con las prácticas de relajación.

Respecto a la profesora, las y los estudiantes manifiestan que también ha estado más tranquila en las clases. Respecto a los recursos utilizados en las relajaciones y su puesta en marcha, expresan que les han parecido variados y les ha gustado cómo la profesora hacía las relajaciones.

Tabla 71

Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 2° de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
En general me ha agradado practicar relajación en la clase	47	2,87	0,434
He conseguido relajarme muchas veces	47	2,83	0,433
Ahora se relajarme mejor que antes	47	2,74	0,642

Creo que después de las relajaciones había más silencio en clases	47	2,32	0,726
Pienso que a mí me han servido los ejercicios para estar más atento en las clases	46	2,65	0,706
Pienso que ahora estamos todos los alumnos más tranquilos en la clase	47	2,53	0,718
Pienso que cuando hacemos relajaciones mejora el ambiente de la clase, es más agradable	47	2,51	0,718
Creo que ahora la profesora también está más tranquilo en la clase	47	2,31	0,282
Me ha gustado como la profesora nos hacia las relajaciones	47	3,00	0,00
Hemos hecho relajaciones muy variadas.	47	2,87	0,448

Fuente: elaboración propia.

De entre las respuestas del cuestionario C4, los estudiantes de 2º de primaria valoran con mayor puntuación cómo la profesora les había hecho las relajaciones, obteniendo la puntuación más alta que es 3. Le sigue la valoración sobre si en general les ha gustado practicar relajación en la clase, obteniendo 2,87 puntos.

Les ha agradado practicar relajación en la clase obteniendo una puntuación de 2,87 sobre 3, lo que demuestra la satisfacción de las niñas y niños con el programa realizado. El alumnado afirma haberse relajado muchas veces (2,83) y piensa que ha aprendido a relajarse mejor (2,74).

Respecto al clima de aula, las niñas y niños opinan que las relajaciones han ayudado a tener más silencio en las clases con una valoración de 2,32 sobre 3. Del mismo modo, afirman que el alumnado está más tranquilo en clase y que ha mejorado el ambiente de la clase, siendo éste más agradable (2,51). El 2,65 sobre 3 opina que ha mejorado su atención en las clases con las prácticas de relajación.

Respecto a la profesora, opinan que también ha estado más tranquila en las clases (2,31). Y respecto a los recursos utilizados en las relajaciones que les han parecido variados.

Tabla 72

Estadísticos descriptivos de C4 aplicado en 6º de Primaria.

<i>Pregunta</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
En general me ha agradado practicar relajación en la clase	61	2,89	0,321
He conseguido relajarme muchas veces	61	2,70	0,527
Ahora se relajarme mejor que antes	60	2,78	0,555

Creo que después de las relajaciones había más silencio en clases	62	2,48	0,671
Pienso que a mí me han servido los ejercicios para estar más atento en las clases	62	2,39	0,776
Pienso que ahora estamos todos los alumnos más tranquilos en la clase	61	2,30	0,738
Pienso que cuando hacemos relajaciones mejora el ambiente de la clase, es más agradable	62	2,79	0,484
Creo que ahora la profesora también está más tranquilo en la clase	61	2,66	0,602
Me ha gustado como la profesora nos hacia las relajaciones	61	2,82	0,428
Hemos hecho relajaciones muy variadas.	61	2,57	0,634

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de 6° de primaria, por su parte, valoran con mayor puntuación la pregunta sobre si “en general me ha gustado practicar relajación en la clase”, obteniendo una puntuación de 2,89 puntos lo que indica su gran satisfacción con el programa realizado. Afirman haberse relajado muchas veces y piensan que han aprendido a relajarse mejor (2,78) sobre 3.

Respecto al clima de aula, el alumnado opina que las relajaciones han ayudado a tener más silencio en las clases con una valoración de 2,48 sobre 3. Igualmente, dice que el alumnado está más tranquilo en clase y que ha mejorado el ambiente de la clase, siendo más agradable. El 2,39 sobre 3 opina que ha mejorado su atención en las clases con las prácticas de relajación.

Respecto a la profesora, las niñas y los niños opinan que también ha estado más tranquila en las clases (2,66). Y respecto a los recursos utilizados en las relajaciones que les han parecido variados y les ha gustado cómo la profesora hacía las relajaciones.

En conclusión, los 9 grupos del alumnado de los 3 cursos (1°, 2° y 6° de primaria) han valorado positivamente todos los aspectos que se deseaban mejorar con el programa, desde su satisfacción personal con el mismo, su capacidad relajatoria, su nivel general de atención, el clima de aula, el nivel de estrés del profesorado y los recursos utilizados en el desarrollo del programa. Todo ello con puntuaciones superiores a 2,3 sobre 3 en todos los aspectos siendo las medias generalmente superiores a 2,5 en sus valoraciones.

8.2.4 Test de CARAS-R de Thrustone y Yecla

A continuación, se muestran los resultados del test de caras aplicado al alumnado de todos los grupos y cursos participantes en el estudio tras dos aplicaciones, en el pre-test, como valoración inicial y en el post-test como evaluación de resultados.

En el capítulo 6 de evaluación inicial simplemente se mostraron los resultados obtenidos por cada grupo concluyendo que, en general, tenían buen nivel de atención respecto de los grupos normativos estandarizados para esta prueba por sus autores.

En este apartado de evaluación final se quieren contrastar ambas medidas para observar si ha habido cambios en el nivel de atención del alumnado tras la aplicación del programa de técnicas de relajación en el aula.

Tabla 73

Porcentajes de respuestas del test de caras

Ítem	Pre-test				Post-test				Clave
	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Perdidos	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Perdidos	
1		1,3	86,2	12,6		0,6	97,7	1,8	3
2	15,7	57,9	3,8	22,6	13,5	76,6	2,9	7	2
3	1,3	82,4	0,6	15,7	1,2	92,4	0,6	5,8	2
4	2,5	67,9	6,3	23,3	6,4	70,8	8,2	14,6	2
5	1,3	83	84,3	15,7			97,2	2,9	3
6	2,5	1,9	78,6	17	2,3	2,9	90,6	4,1	3
7	1,3	77,4	3,1	18,2	1,2	88,3	2,3	8,2	2
8	3,1	1,9	75,5	19,5	2	2	95,9	14	3
9	78	3,1	1,9	17	87,2	2,3	4,7	5,8	1
10	4,4	3,1	75,5	17	3,5	4,1	87,7	4,7	3
11	79,2	1,9	2,5	16,4	87,7	1,2	2,3	8,8	1
12	3,1	3,1	73	20,8	2,3	4,7	76,6	26,4	3
13	3,1	81,1		15,7	1,8	94,7	0,6	2,9	2
14	76,7	3,8	2,5	17	85,4	3,5	3,5	7,6	1
15	7,5	62,9	5	24,5	8,2	73,7	2,3	15,8	2
16	5,7	55,3	8,8	30,2	5,3	71,3	2,9	20,5	2
17	8,2	54,7	16,4	20,8	7	76	12,9	4,1	2
18	4,4	22,6	47,8	25,2	4,1	9,9	80,1	5,8	2
19	3,1	3,8	64,2	28,9	3,5	4,1	75,4	17	3
20	65,4	5	3,1	26,4	73,1	5,3	4,7	17	1

21	6,3	55,3	10,1	28,3	5,8	78,4	8,8	7	2
22	3,8	62,3	6,3	27,7	6,4	75,4	8,8	9,4	2
23	51,6	3,1	10,7	34,6	63,2	4,1	10,5	22,2	1
24	59,7	3,8	1,9	34,6	73,7	1,8	2,9	21,6	1
25	56	5,7	1,9	36,5	67,3	7	7	81,3	1
26	45,9	5	10,7	38,4	66,7	1,2	10,5	21,6	1
27	48,4	5	2,5	44	55	9,4	4,1	31,6	1
28	8,8	3,8	40,9	46,5	11,7	6,4	44,4	37,4	3
29	61		1,3	37,7	69	0,6	5,8	24,6	1
30	3,1	0,6	52,8	43,4	2,9	3,5	65,5	28,1	3
31	1,9	49,7	0,6	47,8	1,8	57,9	2,9	37,4	2
32	6,9	35,2	9,4	48,4	8,2	40,9	8,8	42,1	2
33	37,1	1,3	10,7	50,9	36,8	4,7	14,6	43,9	1
34	36,5	4,4	3,1	56	39,8	8,8	2,3	49,1	1
35	6,3	25,2	10,1	58,5	5,8	32,2	8,2	53,8	2
36	1,3	4,4	38,4	56	2,3	1,2	40,4	56,1	3
37	35,8	3,8	1,9	58,5	37,4	7,6	3,5	51,5	1
38	34	4,4	2,5	59,1	32,7	7	7	53,2	1
39	1,3	35,2	5	58,5	4,1	28,1	4,1	63,7	2
40	1,3	3,8	32,7	62,3	0,6	4,1	31	64,3	3
41	1,3	34,6	4,4	59,7	0,6	32,7	12,3	54,4	2
42	3,8	25,8	3,1	67,3	2,3	33,9	1,2	62,6	2
43	0,6	2,5	32,1	64,8		4,1	26,3	69,6	3
44	0,6	1,9	31,4	66	1,2	2,3	26,9	69,6	3
45	0,6	2,9	34,6	62,9	2,9	2,3	34,5	60,2	3
46	3,8	22	6,9	67,3	3,5	19,9	11,1	65,5	2
47	1,9	25,8	5	67,3	1,8	19,3	4,7	74,3	2
48	28,9	2,5	1,9	66,7	21,6	2,3	2,3	73,7	1
49	24,5	1,3	3,1	71,1	21,6	2,3	12,3	63,7	1
50	29,6	1,3	0,6	68,6	27,5	1,8	4,1	66,7	1
51	27,7	2,5	30,2	69,8	23,4	1,2	0,6	74,9	1
52	1,9	23,3	3,8	71,1	3,5	19,3	1,2	76	2
53		32,7	1,3	66	1,2	32,2	1,8	64,9	2
54		1,3	28,9	69,8	1,8	1,8	25,7	70,8	3
55		27	2,5	70,4	2,3	15,3	1,8	80,7	2
56	2,5	0,6	22	74,8	0,6	3,5	15,8	80,1	3
57	0,6		35,2	64,2	2,3	1,8	29,2	66,7	3
58	30,2	1,3	1,9	66,7	22,2	2,9	2,9	71,9	1
59	5	21,4	3,8	69,8	3,5	15,8	1,8	78,9	2

60	25,8	3,1	1,3	69,8	17	1,8	0,6	80,7	1
----	------	-----	-----	------	----	-----	-----	------	---

Fuente: elaboración propia.

Nota: La distribución de las respuestas se realiza según los resultados de cada ítem.

Para la pregunta número 1, se puede visualizar que la respuesta correcta es escogida por la mayoría del estudiantado, siendo esta la opción 3, esto sucede tanto en el pretest como en el postest, en el primer caso cuenta con un 86,2% aumentando un 11,5% en el postest, alcanzando un 97,7%. La otra opción escogida por los estudiantes es la 2, con un 1,3% y 0,6% en el momento 1 y 2 respectivamente y la no respuesta es de un 12,6% y un 1,8% en cada momento.

Respecto a la pregunta 2, la respuesta correcta la escoge 57,9% de estudiantes, pero el resto no lo hace; es decir, no identifican bien las diferencias entre las caras. Incluso hay alumnos que no responden la pregunta quizás porque no están seguros de la respuesta. En el postest aumentan las respuestas correctas un 5,3%, siendo un 63,2% de aciertos totales.

La respuesta 3 tiene como alternativa correcta la opción 2, el resultado total de respuesta, arroja en el pretest un 82,4% de estudiantes que escogieron la opción correcta, alcanzando un 92,4% en el postest; es decir, los estudiantes nuevamente alcanzaron la mayoría de las respuestas correctas. Se debe considerar que en el primer momento de aplicación existe un 15,7% de respuestas perdidas, mientras que en el momento 2, esta cifra disminuye a un 5,8%. Lo que hace inferir que existe menos duda en sus respuestas.

La respuesta 4 tiene como alternativa correcta la opción 2. Se debe considerar que tanto en el momento 1 como en el 2, los porcentajes alcanzados no son tan altos, siendo para el pretest un 67,9% quienes escogieron la opción que corresponde y un 70,8% en el postest. En ambos momentos, la respuesta vacía es la que sigue en porcentaje, siendo el 23,3% en el primer momento y 14,6% en el segundo.

La respuesta 5, tiene como resultado que en el primer momento la opción correcta es escogida por un 84,3%, mientras que en el segundo momento es un 97,2%. Ambas opciones son elegidas por la mayoría pero el cambio más importante se puede evidenciar en que el pretest, los porcentajes de elección están divididos en las 4 opciones que se contemplan como respuesta, mientras que en el postest, solamente existe la elección de la correcta y un 2,9% de respuestas vacías.

El ítem 6, tiene como opción correcta la alternativa 3, esta es considerada por la mayoría de las y los estudiantes en los dos momentos de aplicación de la prueba. En el primero momento es contemplada por un 78,6%, mientras que, en el segundo momento, lo es en un 90,6%. La variabilidad que existe de respuestas vacías en el primer y segundo momento es de un 12,9%, pasando de un 17% a solamente un 4,1%. Las otras alternativas son elegidas por un 4,4% en el momento 1 y 5,2% en el segundo momento, por lo que se puede inferir que disminuyó el porcentaje de duda, pero aumentó el de error.

Por otra parte, en la pregunta 7, la opción 2 es la alternativa correcta, siendo elegida por un 77,4% de las y los estudiantes en el pretest y por un 88,3% en el postest. Las opciones sin respuestas alcanzan un 18,2% en el primer momento, pasando a un 8,2% en el segundo.

La respuesta 8, en el pretest alcanza un porcentaje de respuesta correcta de un 77,4%, mientras que el postest llega a un 83,3%, de la misma forma. Existe una baja disminución de respuestas vacías, pasando de un 19,5% a un 14%. Las opciones 1 y 2, solamente alcanzan un 5% y 4% en el primer y segundo momento.

El ítem 9, que tiene como respuesta correcta la opción número 1, es considerada en su primer momento por un 78% de las y los estudiantes, mientras que en el segundo momento escogieron la alternativa correcta un 87,2% del alumnado. Las respuestas perdidas disminuyen en casi 2/3, pasando de 17% a un 5,8%.

La respuesta correcta para el ítem 10, es la tercera opción, que es contemplada en el pretest, por un 75,5% de las y los estudiantes, aumentando en 12,2% en el momento posterior, alcanzando un 87,7%. Las respuestas perdidas son escogidas por un 17% en el primer momento, mientras que en el segundo lo hacen un 4,7% de los alumnos.

Por su parte, la respuesta 11 tiene como opción correcta la alternativa 1. Siendo escogida por un 79,2% y un 87,7% en el pretest y postest respectivamente. El alcance de respuestas perdidas en el primer momento, es de 16,4%, disminuyendo a casi la mitad en el segundo momento, con un 8,8%.

El ítem 12, alcanza en su pretest un 73% para de elección en la alternativa correcta, aumentando débilmente en el postest y logrando alcanzar un 76,6%. Los

porcentajes de las respuestas vacías son igualmente altos en ambos casos, alcanzando un 20,8% en el pretest y un 26,4% en el segundo momento de aplicación.

La respuesta 13, tiene como alternativa correcta la opción 2, esta alternativa en el pretest es escogida por un 81,1% de las y los estudiantes y en el postest alcanza un 94,7%, en el segundo momento, Se ve una fuerte disminución de las respuestas vacías, pasando de un 15,7% a un 2,9%. Es importante considerar que en el postest existe presencia en la elección de la respuesta 3 como posible alternativa correcta de un 0,6%, siendo que en el primer momento no hubo ningún estudiante que eligiera esa opción.

Para el ítem 14, la respuesta correcta es la número 1, siendo elegida por un 76,6% y un 85,4% en el primer y segundo momento respectivamente. Las respuestas perdidas disminuyen en un 10%, pasando de un 17 % a un 7,6% lo que refleja que existe menor porcentaje de error.

Los ítems 15, 16, 17 y 18 tienen como respuesta correcta la opción 2. Ninguno de estos ítems alcanza un alto porcentaje en la elección de la respuesta correcta por parte de las y los estudiantes, considerando que en el pretest los porcentajes de elección son: 62,9%, 55,3% y 54,7% para las preguntas 15, 16 y 17, los que aumentan a un 73,7%, 71,3% y 76 en el segundo momento respectivamente. Resulta curioso que en el ítem 18, la alternativa con más elección es la 3, siendo en el pretest un 47,8% de las y los estudiantes que la eligen, mientras que el postest llega a un 80,1%. Los que indica claramente que muchos más estudiantes llegaron a contestar correctamente este ítem.

Para la pregunta 19, la respuesta correcta es la alternativa número 3. Ésta es alcanzada por la mayoría de las y los estudiantes, con un 64,2% y un 75,4% en el pretest y postest respectivamente. Las respuestas vacías se reflejan con un 26,4% y un 17% en cada momento, porcentajes significativos dentro del margen de respuestas.

La respuesta correcta del ítem 20 es la alternativa 1, la misma que es escogida por 65,2% de las y los estudiantes en el pretest y por un 73,1% en el postest. Las respuestas vacías en este caso disminuyeron en el segundo momento, pasando de un 26,4% a un 17%. Por otra parte, en la pregunta 21 existe un alza en la elección de la respuesta correcta de un 23,1%, siendo un 55,3% en el pretest y un 78,4%. Las respuestas vacías no representan un porcentaje significativo, al igual que lo que sucede con las respuestas incorrectas en ambos momentos.

En la respuesta 22, en el pretest y postest existe una tendencia media a la elección de la respuesta correcta, considerando un 62,3% para el primer momento y un 75,4% para el segundo. Se puede visibilizar una alta diferencia entre las respuestas vacías del pre y postest, de un 27,7% a 9,4%.

A partir de la respuesta 23 en adelante, existe una alta prevalencia a las respuestas vacías, las y los estudiantes comienzan a elegir con menos frecuencia la opción correcta, y como se puede visualizar en la Tabla 68, los porcentajes disminuyen considerablemente, ejemplo de ello es en las respuestas 23, 24, 25, 26 y 27 que eligen la opción que corresponde con un 51,6%, 59,7%, 56%, 45,9% y 48,4% en el pretest, y que cambia a un 63,2%, 73,7%, 67,3%, 66,7% y 55% en el postest, viendo un incremento poco sustancial de aproximadamente un 10%, mientras que se puede observar que las respuestas vacías aumentan considerablemente tanto en el pretest como en el postest.

La respuesta 28 sigue el mismo patrón que las anteriores, una alta influencia de respuestas vacías, con un porcentaje menor en el acierto de la respuesta correcta, siendo solamente un 40,9% del estudiantado que acertó. Mientras que en el postest existe un leve aumento, llegando a un 44,4% del total.

El ítem 29 tiene como respuesta correcta la alternativa 1, de la cual en el pretest es respondida por un 61% en el pretest y un 69% en el postest, con porcentajes de 37,7% y 24,6% en las respuestas vacías.

A partir de la respuesta 30, ya se puede visibilizar una disminución considerable de las respuestas correctas, con un 52,8% en el pretest y 65,5% en el postest, por lo que se infiere que, desde este momento, las respuestas de las y los estudiantes están influenciadas por el tiempo de la evaluación y la mayoría ha cumplido con el tiempo estipulado.

Un resumen de datos que interesa realizar aquí es el que se presenta en la siguiente Tabla 74, donde se puede observar el tanto por ciento de aumento de aciertos para cada ítem en el pretest y postest. Como se puede observar, para cada ítem aumenta el tanto por ciento de aciertos, lo que indica que hay un aumento del nivel de atención del alumnado en el postest respecto del pretest; es decir, el nivel de atención del alumnado aumenta con la aplicación del programa. Si bien se puede contar con

variables perturbadoras como puede ser la maduración natural del alumnado, los tanto por ciento son tan significativos que hay que tener en cuenta la influencia del programa.

Tabla 74

Tanto por ciento de aumento en el n° de respuestas correctas entre pre-test y post-test.

<i>N° pregunta</i>	<i>Aciertos % Pre-test</i>	<i>Aciertos % Post-test</i>	<i>Aumento %</i>	<i>símbolo⁴⁰</i>
1	86,2%	97,7%	11,5%	↑
2	57,9%	63,2%	5,3%	↑
3	82,4%	92,4%	10%	↑
4	67,9%	70,8%	2,9%	↑
5	84,3%	97,2%	12,9%	↑
6	78,6%	90,6%	12%	↑
7	77,4%	88,3%	10,9%	↑
8	74,4%	83,3%	5,9%	↑
9	78%	87,2%	9,2%	↑
10	75,5%	87,7%	12,2%	↑
11	79,2%	87,7%	8,5%	↑
12	73%	76,6%	3,6%	↑
13	81,1%	94,7%	13,6%	↑
14	76,6%	85,4%	8,8%	↑
15	62,9%	73,7%	10,8%	↑
16	55,3%	71,3%	16%	↑
17	54,7%	76%	21,3%	↑
18	47,8%	80,1%	32,3%	↑
19	64,2%	75,4%	11,2%	↑
20	65,2%	73,1%	7,9%	↑

Fuente: elaboración propia.

Además, se puede observar en la tabla 74 que el número de respuestas acertadas aumenta significativamente en los últimos ítems contestados por el alumnado, lo que indica que respondieron más preguntas por alumno/a en el posttest respecto del pretest.

⁴⁰ La flecha ↑ indica que ha aumentado. La flecha ↓ indica que ha disminuido.

Al ser una prueba de tiempo limitado (3min), en ese tiempo, en el postest les dio tiempo a contestar más preguntas. Esto es significativo a partir del ítem 15.

También a modo de resumen de los datos analizados anteriormente, se observa que el nivel de respuestas vacías o no respuestas disminuyen alrededor de 2/3 en la mayoría de ítems en el postest respecto del pretest, lo que indica que más estudiantes contestaban ese ítem, de lo que se puede deducir que estuvieron más seguras y seguros en sus respuestas en el postest que en el pretest.

A continuación, en la tabla 75 se presentan las puntuaciones diferenciadas por niveles y grupos.

Tabla 75

Puntuaciones en el test de caras. Pretest y postest, por niveles y grupos.

Curso	Grupo	Estadístico	Pre-test		Post-test	
			Media	DT	Media	DT
1°	A	Aciertos	44,36	7,41	21,93	5,62
		Errores	10,43	4,64	3,80	4,69
		Aciertos netos	33,93	8,84	18,13	7,38
		ICI	62,62	14,86	75,31	28,70
	B	Aciertos	41,31	10,56	22,50	6,31
		Errores	9,56	6,28	6,81	8,18
		Aciertos netos	31,75	14,002	15,69	9,958
		ICI	62,13	22,029	58,39	26,028
	C	Aciertos	15,56	4,396	22,60	7,059
		Errores	3,31	2,701	5,40	3,832
		Aciertos netos	12,25	4,726	17,20	8,744
		ICI	67,23	23,000	61,32	27,118
2°	A	Aciertos	22,32	8,420	26,08	7,419
		Errores	3,68	2,767	8,88	9,844
		Aciertos netos	18,64	9,084	17,21	13,025
		ICI	70,02	25,879	56,82	36,485

	B	Aciertos	24,56	6,117	27,26	6,159
		Errores	5,64	4,251	7,35	7,158
		Aciertos netos	18,92	7,199	19,91	9,853
		ICI	64,80	23,097	60,74	28,607
	C	Aciertos	24,13	8,790	27,50	10,742
		Errores	5,00	2,976	4,50	2,461
		Aciertos netos	19,13	11,180	23,00	11,116
		ICI	59,99	34,304	69,82	19,591
6°	A	Aciertos	55,37	5,880	51,92	13,081
		Errores	4,42	5,947	4,96	8,169
		Aciertos netos	50,95	11,820	46,96	18,972
		ICI	85,24	19,818	81,96	28,169
	B	Aciertos	34,63	9,968	42,05	11,152
		Errores	1,68	4,042	3,85	2,621
		Aciertos netos	32,95	12,081	38,20	11,719
		ICI	89,94	22,098	82,41	11,302
	C	Aciertos			29,39	7,987
		Errores			3,91	2,275
		Aciertos netos			25,48	8,490
		ICI			75,49	14,906

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede observar dentro del grupo analizado que existe una tendencia central en los estilos de respuestas, donde los aciertos predominan sobre los errores. Por su parte, dentro de los aciertos existe una desviación típica (DT) con rangos normales para el pretest en la mayoría de los grupos, exceptuando mínimamente el caso del 2°A.

Mientras tanto, en el postest, los aciertos consideran una DT de rangos normales para todos los grupos, excepto el caso del 2°C. Paralelo a ello, se debe considerar que en el pretest, dentro de los aciertos netos existen solo tres grupos que contemplan rangos

normales de DT; 1°A, 1°C y 6°A, mientras que en el postest solamente cumple esa condición el grupo 6°B.

8.2.4.1 Resultados de relación entre A-E e ICI, para grupo general, separado por el momento (pre- y post-).

En esta etapa del estudio, se profundiza en el análisis de los desempeños atencionales de los estudiantes, para su interpretación se sigue el modelo del gráfico que aparece en la figura 46 que relaciona los indicadores de AE e ICI y que se ubican en los ejes cartesianos X e Y respectivamente; así mismo, el gráfico es dividido en cuadrantes a partir de las medidas de cada indicador, generándose cuatro estilos de posibles respuestas de parte de cada sujeto.

De acuerdo al manual de test de caras, las y los participantes puntúan en eficacia y control de impulso y los estilos se pueden representar en la gráfica de coordenadas, tal y como se ve en la figura 46 y dichos cuadrantes antes mencionados responden a las posibles respuestas de las y los estudiantes:

- 1) eficaz /impulsivo, 2) eficaz/ no impulsivo 3) ineficaz /impulsivo y 4) ineficaz /no impulsivo.

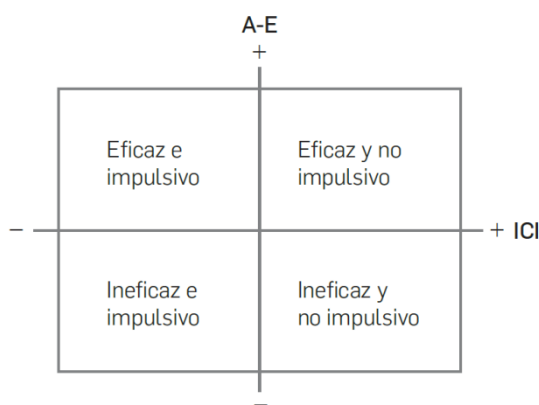


Figura 46. Estilos de respuesta obtenidos a partir de la relación de las puntuaciones A-E e ICI.

Fuente: Manual de CARAS-R, test de Percepción de diferencias- revisado.

A continuación, se realizará un análisis general en base a las respuestas presentadas por los estudiantes de cada grupo analizado, estipulado en pretest y postest, intentando considerar las diferencias en las respuestas entre un momento y otro.

En la siguiente figura se reflejan los resultados de relación entre A-E (aciertos netos, aciertos menos errores) y el índice de Control de la Impulsividad (ICI). ICI, para diferentes grupos, separado por el momento (pre- y post-).

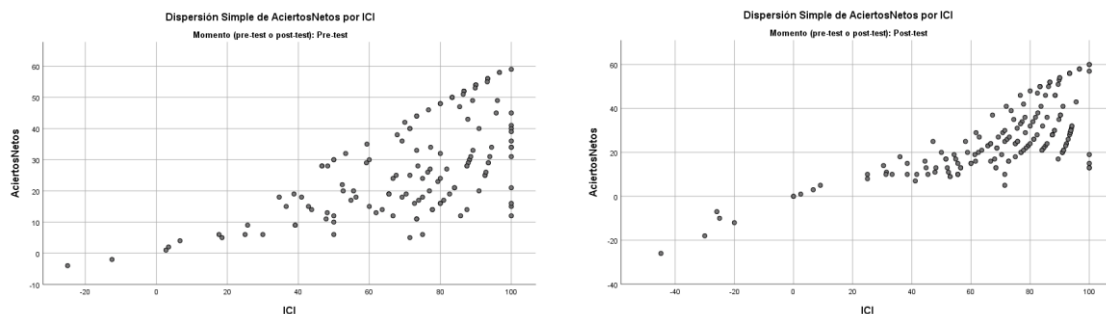


Figura 47. Gráfica de distribución de estilos de respuestas grupo general en pre y postest.

Fuente: elaboración propia

Nota: todas las figuras que siguen a continuación y muestran la relación AE-ICI son de elaboración propia.

De la observación de la nube de puntos que aparece en la figura 47 y que representa las respuestas de las y los estudiantes se desprende la conclusión de que tanto en el pretest como en el postest éstas tienen una estrecha relación entre eficacia y no impulsividad, el grupo general se ubica en el cuadrante +A-E, +ICI y existen para los dos momentos casos aislados que se encuentran en el cuadrante ineficaz e impulsivo, existiendo un aumento de sujetos en el postest.

Hay que poner la atención en que en el postest la concentración de datos en el cuadrante +A-E (aciertos netos), +ICI (Índice de Control de la Impulsividad). Es mayor, por lo que se concluye que el alumnado fue aún más eficaz y no impulsivo en el postest.

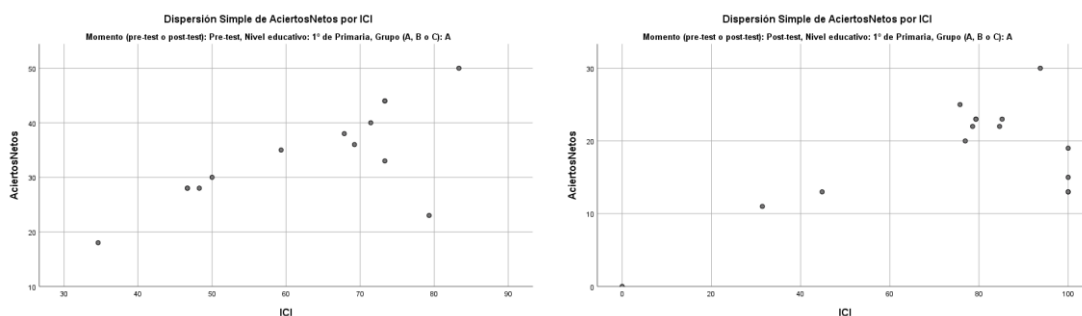


Figura 48. Estilos de respuesta en pre- y postest para 1º de primaria, grupo A.

Como se puede visualizar en la Figura 48 , la gráfica de coordenadas de las respuestas de las y los estudiantes de 1° de primaria A, manifiestan una correlación lineal en sus respuestas, existiendo una evolución positiva, ya que existe una concentración de sujetos que alcanzan una mayor eficacia y menos impulsividad. En el pretest existe una nube más lineal con un sujeto que se ubica por debajo de las puntuaciones generales. Se debe considerar que en el posttest, existe un aumento en las puntuaciones de menor impulsividad pero disminución en eficacia.

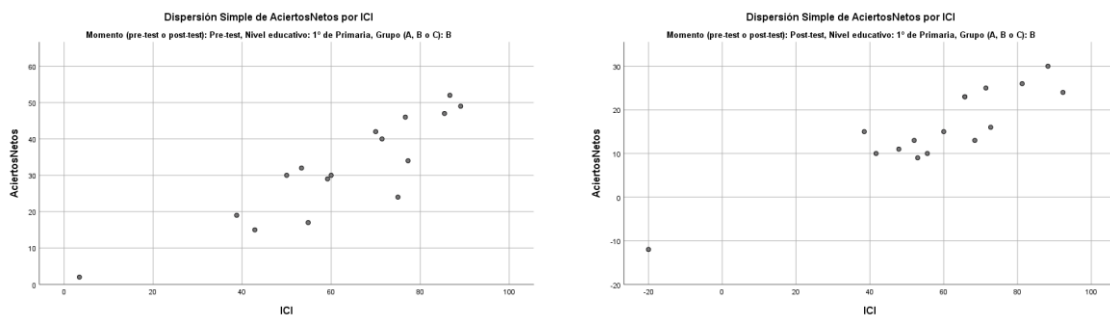


Figura 49. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 1° de primaria, grupo B.

Las representaciones gráficas permiten comprobar que las y los estudiantes de 1° de primaria B siguen el mismo patrón que el grupo general, existiendo poca dispersión en las respuestas y una concentración de las puntuaciones sobre el 10-40. Es importante considerar que existe en ambos casos un sujeto con respuesta aislada, siendo en el posttest una puntuación menor que en el pretest.

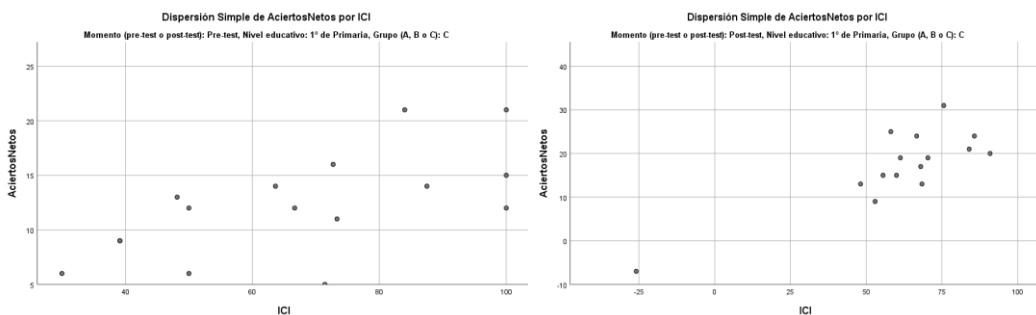


Figura 50. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 1° de primaria, grupo C.

Tras observar la figura 48 se puede considerar que existe una notoria diferencia en las respuestas del alumnado de 1° de primaria C; en el pretest existe una nube de respuestas mucho más dispersa, mientras que en el posttest las respuestas se

pueden ver mucho más concentradas. Se debe señalar que en ambos casos existe un sujeto aislado que se ubica por debajo de la media del grupo.

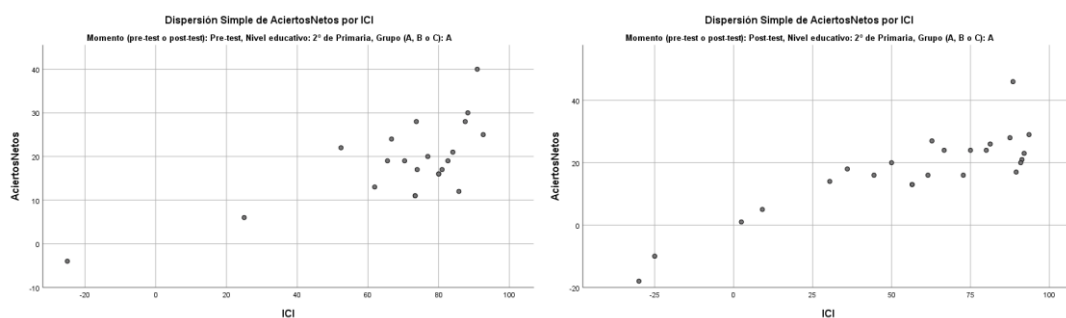


Figura 51. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2° de primaria, grupo A.

Al observar la figura 51, se puede observar que las y los participantes tienen un estilo de respuesta + eficaz y + eficiente con una alta diferencia en los dos momentos en que se aplicó la evaluación. Existe una disminución de la eficacia atencional, ubicándose en puntuaciones más dispersas en el segundo momento. Se debe considerar que en el posttest existe un alza de sujetos que se acercan más al cuadrante de ineficacia e impulsividad.

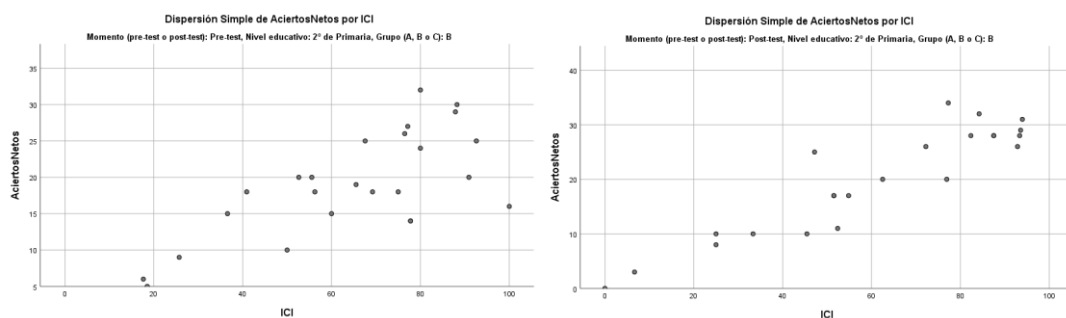


Figura 52. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2° de primaria, grupo B.

Al observar la nube de respuestas de las y los estudiantes de 2° de primaria B, se observa que la mayoría de participantes se ubica de manera lineal positiva en ambos momentos, aunque se debe considerar que en el pretest existe un poco más de dispersión y resultados más altos que en el posttest.

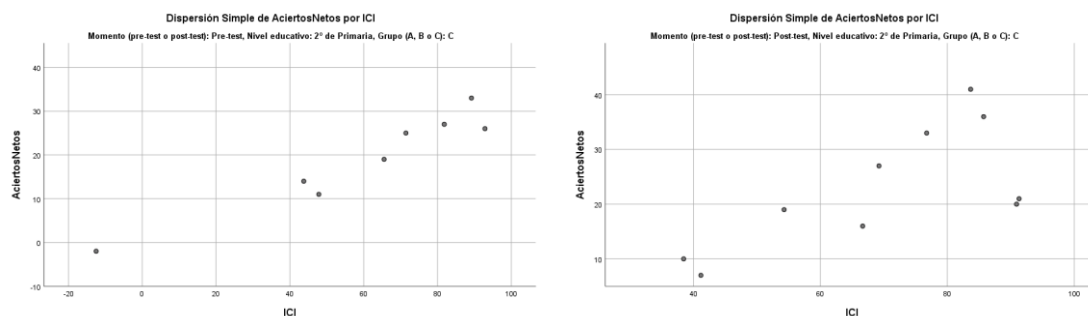


Figura 53. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 2° de primaria, grupo C.

Las respuestas de las y los estudiantes de 2° de primaria C, son mucho más dispersas que los otros grupos, aunque sigue la tendencia en la que las y los participantes se ubican en el cuadrante de mayor eficacia y menor impulsividad, teniéndose en cuenta que en el pretest existe solamente un sujeto que se ubica en el cuadrante de ineficacia e impulsividad, situación que se revoca en el segundo momento.

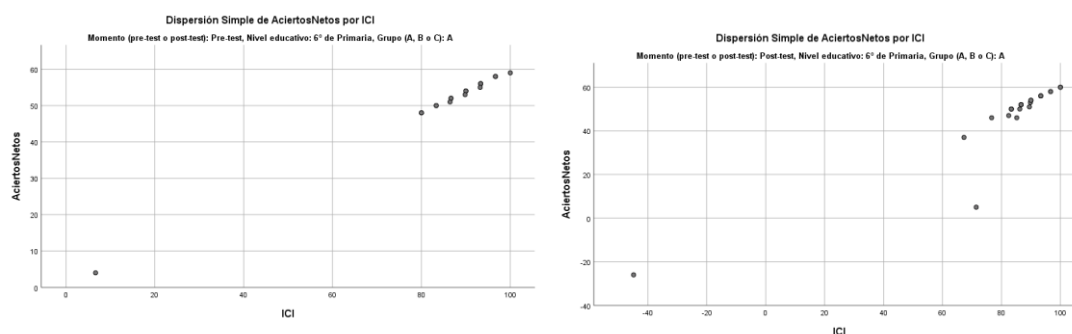


Figura 54. Estilos de repuesta en pre y post-test para 6° de primaria, grupo A.

Como resultado general se obtiene que los sujetos participantes presentan un estilo de respuesta constante en ambos momentos de la prueba, las puntuaciones aumentan en el postest, aunque se debe considerar la presencia de un sujeto que baja considerablemente su AE pero mantiene el nivel de ICI.

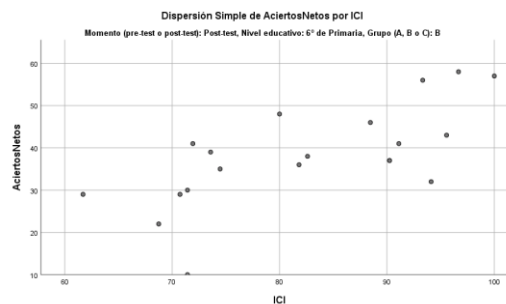
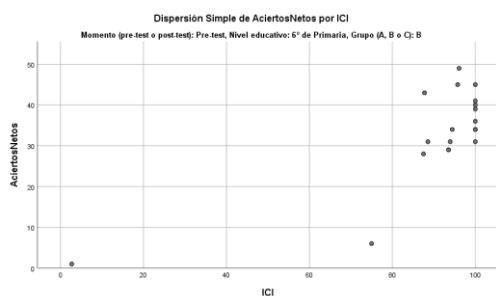


Figura 55. Estilos de respuesta en pre y postets para 6º de primaria, grupo B.

Para el caso de los estudiantes de 6º de primaria B, se debe considerar que existe baja variabilidad en las respuestas, considerando que en el posttest los niveles de eficacia aumentaron considerablemente y que el sujeto que en el pretest obtuvo una baja puntuación fue aumentado en el posttest.

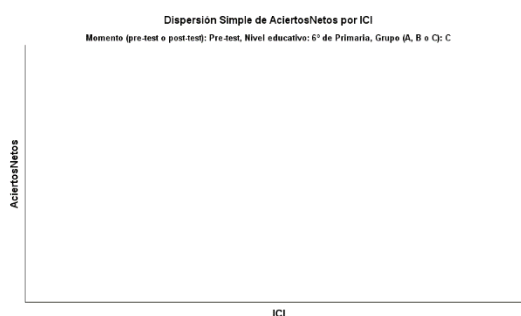
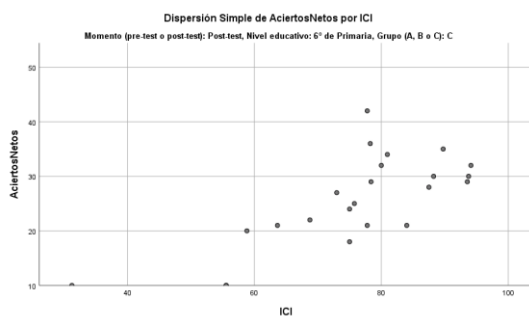


Figura 56. Estilos de respuesta en pre- y pos-test para 6º de primaria, grupo C.

Considerando que los estudiantes de 6º de primaria C solamente realizaron la evaluación en el segundo momento, no se puede realizar un análisis sobre el comportamiento evolutivo entre los dos momentos, pero si se puede identificar que el patrón de respuestas considera una tendencia a la alta puntuación de AE (aciertos netos) e ICI (Índice de Control de la Impulsividad).

De acuerdo a la distribución general que se puede observar en todas las gráficas de los grupos evaluados, se debe decir que la tendencia general del grupo es puntuar alto tanto en ICI como en Eficacia (Aciertos netos). Sin embargo, existen algunos alumnos que tienen puntuaciones más bajas que las puntuaciones generales del grupo, las cuáles serían interesantes de analizar ya que podrían ser debidas a alumnado que se ha ido desmotivando y descolgando del interés general en el curso.

8.3 Puntuaciones pretest y postest

Durante el estudio se han aplicado dos instrumentos idénticos en las fases de pretest y postest: el test de caras y el test de aptitud relajatoria. De acuerdo con esto, se puede realizar el contraste de puntuaciones entre pretest y postest para estos instrumentos.

Para realizar el contraste entre las puntuaciones de las pruebas aplicadas se debe realizar el estudio de normalidad de distribución en el caso de las variables de tipo escala. En este caso, se trata de la puntuación del test de caras, ya que se basa en el cálculo de puntuaciones de aciertos, errores, aciertos netos y el Índice de Control de Impulso.

En el caso de medición de la aptitud relajatoria, es posible aplicar sólo el contraste para las variables de tipo ordinal; es decir, un contraste basado en chi-cuadrado entre las puntuaciones.

A continuación, en la Tabla 76 se ofrecen los resultados de aplicación de la prueba de normalidad de distribución de las puntuaciones del test de caras.

Tabla 76

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		Aciertos	Errores	Aciertos Netos	ICI
N		309	309	309	309
Parámetros normales ^{a,b}	Media	31,90	5,47	26,43	70,26
	Desv. Desviación	14,008	5,944	15,738	26,176
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,115	,212	,080	,139
	Positivo	,115	,212	,080	,128
	Negativo	-,080	-,179	-,059	-,139
Estadístico de prueba		,115	,212	,080	,139
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

^a La distribución de prueba es normal.

^b Se calcula a partir de datos.

^c Corrección de significación de Lilliefors.

Aplicada la prueba de normalidad a las variables que se tienen como resultado de cálculo de puntuaciones del test de caras y las que se deben contrastar en función del pretest y posttest, se observa que la distribución de éstas no cumple con el supuesto de normalidad. Por lo tanto, para contrastar las puntuaciones entre grupos de sujetos debemos utilizar las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney).

A continuación, en la tabla 72 se realiza el contraste de puntuaciones de pretest y posttest para el test de caras.

Tabla 77

Estadísticos de prueba^a

	Aciertos	Errores	Aciertos Netos	ICI
U de Mann-Whitney	11248,500	11457,000	11262,000	11462,000
Z	-,725	-,461	-,708	-,452
Sig. asintótica(bilateral)	,468	,645	,479	,651

a. Variable de agrupación: Momento (pre-test o post-test)

De acuerdo a los resultados, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre-test y post-test en los resultados del test de caras.

En cuanto a otras variables, se debe aplicar el contraste basado en chi-cuadrado, ya que son variables que utilizan las escalas de Likert. A continuación, en la tabla 73 se ofrecen los resultados de contrastes.

Tabla 78

Contraste basado en Chi-cuadrado.

Ítem	Chi-cuadrado	Significación asintótica
He seguido el ejercicio con atención	2,340a	0,505
Sentía el cuerpo muy relajado	1,980a	0,372
Me sentía a gusto	2,561a	0,278
Sentía diferentes cosas en mi cuerpo	6,666a	0,038
He estado con los ojos cerrados	4,794a	0,091
Me hubiese quedado más rato relajado	3,168a	0,205
Mi cabeza estaba en silencio	6,458a	0,040

Me ha gustado el ejercicio	5,661a	0,059
Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	1,188a	0,553
Estaba tenso porque me quería relajar y no podía	2,451a	0,294
Me sentía como dormido	0,107a	0,948
Estaba concentrado	1,318a	0,517
Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas	14,008a	0,001
Estoy tranquilo y en calma	2,944a	0,229

Fuente: elaboración propia.

En el estudio se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado, test estadístico que permite estimar la asociación entre dos variables categóricas. Con un grado de significancia del 5%, se observa que la relación entre el pre y postest es estadísticamente significativa y directamente proporcional para la mayoría de los ítems, ya que cumplen con el coeficiente de contingencia $=P < 0,05$, con la excepción de tres ítems; “sentía diferentes cosas en mi cuerpo”, “mi cabeza estaba en silencio” y “me sentía como si me hubiesen recargado las pilas” por lo que se realizara un análisis más específico de dichos casos.

A continuación, se presentan las gráficas en las figuras 57 a 65 extraídas de las puntuaciones de pre-test y post-test del cuestionario de aptitud relajatoria que permiten observar el comportamiento rápido en el cambio de las tendencias de las respuestas de los estudiantes de cada grupo y de esta manera comprobar la diferencias observadas en los ítems anteriormente indicados.

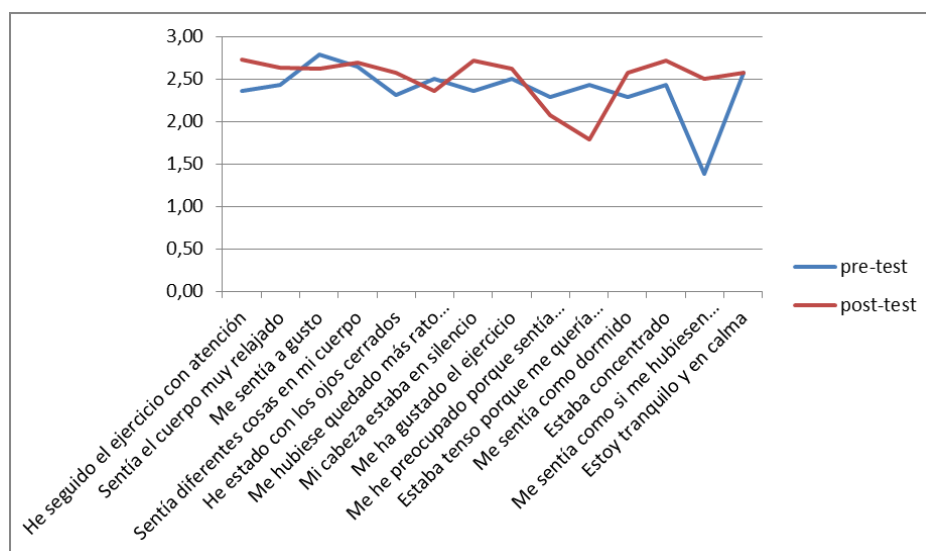


Figura 57. Grupo 1º de primaria A. Pretest y post-test capacidad relajatoria.

Se observa que el ítem “he estado con los ojos cerrados” sube en el post-test, lo que indica que el alumnado se está empezando a acostumbrar a hacer ejercicios con los ojos cerrados. Aumenta considerablemente el ítem “mi cabeza estaba en silencio” cosa que también indica la progresión en la práctica de la relajación.

Por otro lado, “mi cabeza estaba en silencio” puntúa mucho más alto en post-test que en pre-test. Se observa un pico a la baja en post-test en el ítem “me he preocupado porque sentía cosas extrañas” aspecto muy positivo.

“Me sentía como si me hubiesen recargado las pilas” puntúa muy bajo en el pre-test y sube considerablemente en el post-test.

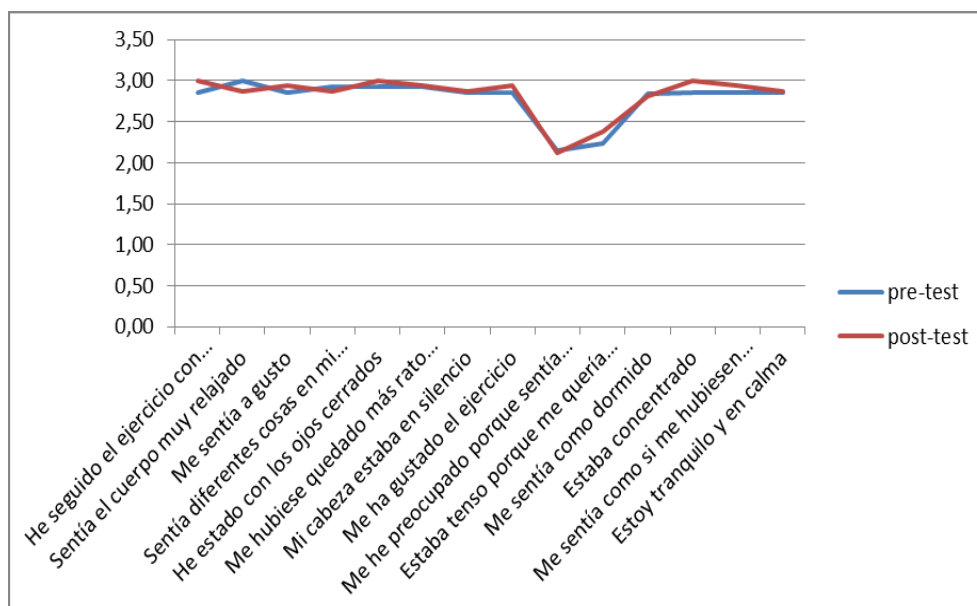


Figura 58. Grupo 1º de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

Como se puede observar en este grupo hay pocas variaciones de puntuación entre pre-test y post-test. Cabe señalar que suben las puntuaciones de post-test en el ítem “estaba concentrado” y en me “sentía como si me hubiesen recargado las pilas”.

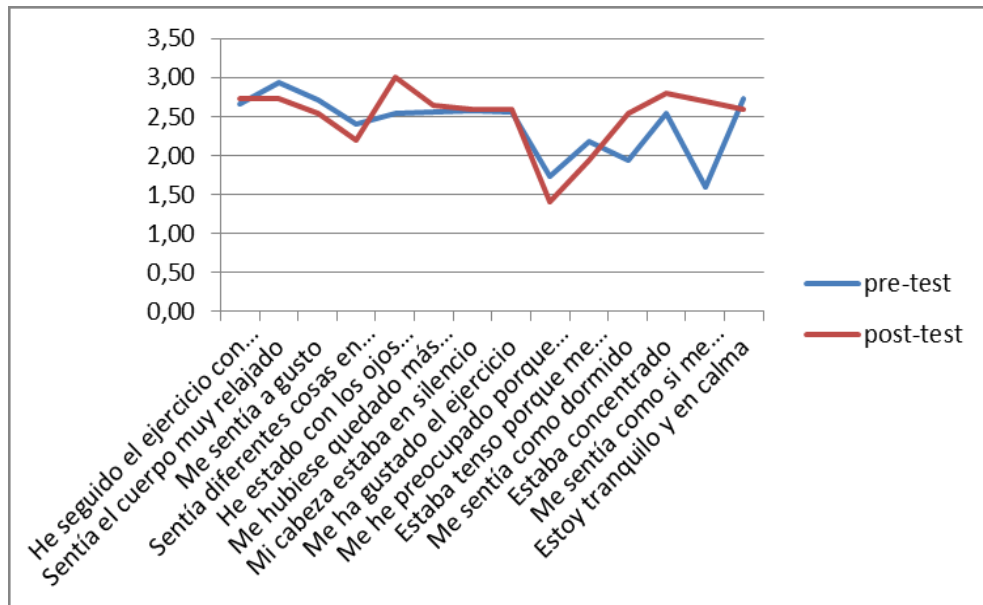


Figura 59. Grupo 1º de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

Son muy significativos los aumentos en el post-test de los ítems “he estado con los ojos cerrados”, “me sentía como dormido” y “estaba concentrado”. Resalta también la bajada de puntuación en el ítem “estaba preocupado porque sentía cosas extrañas”. Las diferencias entre pre-test y post-test de este grupo son muy significativas.

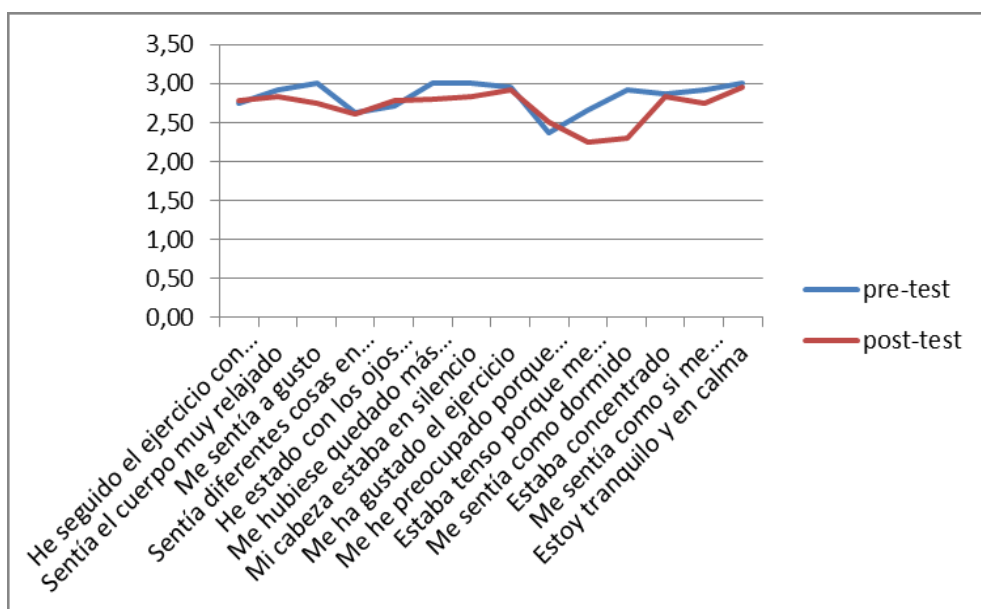


Figura 60. Grupo 2º de primaria A. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

En este grupo bajan las puntuaciones post-test respecto a los ítems “sentía el cuerpo muy relajado”, “me sentía a gusto”. También bajan en los ítems “estaba tenso

porque quería relajarme y no podía” y “me sentía como dormido”. Se mantienen “estaba concentrado” y “estoy tranquilo y en calma”

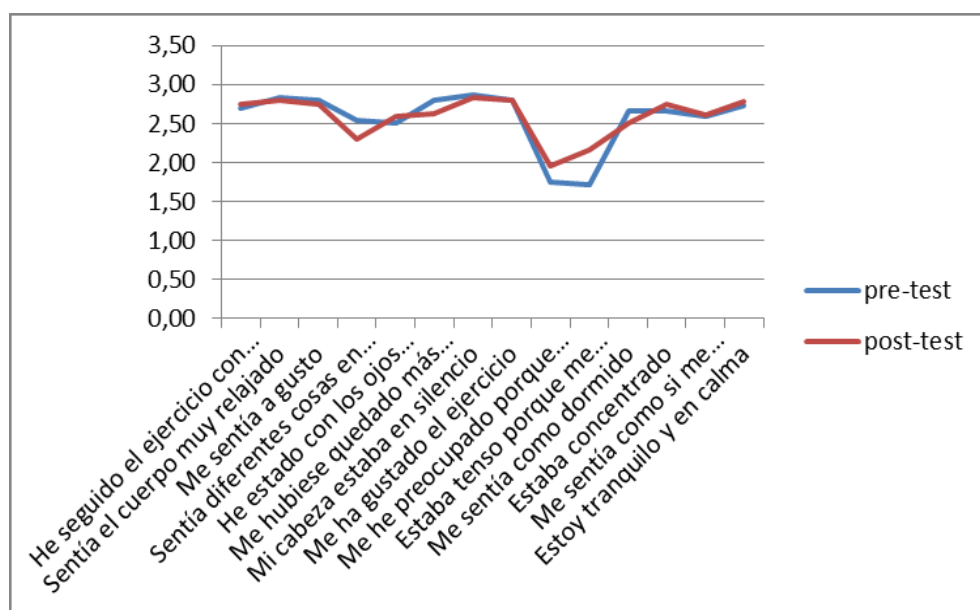


Figura 61. Grupo 2º de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

En este grupo el ítem “sentía diferentes cosas en el cuerpo” puntúa más bajo en el post-test. Tanto en pre-test como en post-test la puntuación en el ítem “me he preocupado porque sentía cosas extrañas” es muy baja. Y en ambos puntúa alto el ítem “estoy tranquilo y en calma” al finalizar el ejercicio.

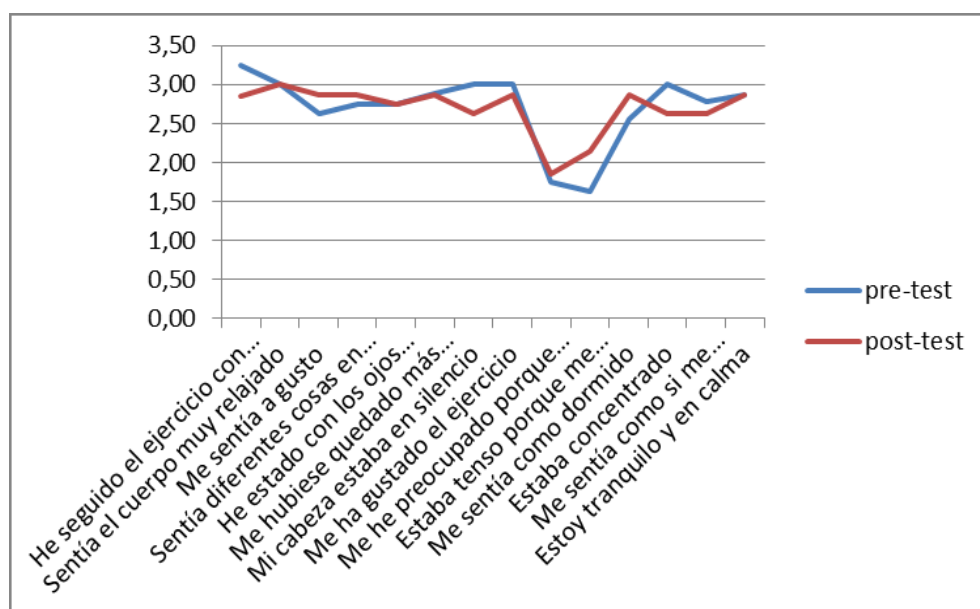


Figura 62. Grupo 2º de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

Para este grupo aumenta la puntuación del post-test en el ítem “me sentía a gusto” y en “me sentía como dormido”. Baja en el post-test “mi cabeza estaba en silencio”. Es de señalar el comportamiento del ítem “estaba tenso porque me quería relajar” cuya puntuación se presenta muy baja en el pre-test y aumenta en el post-test.

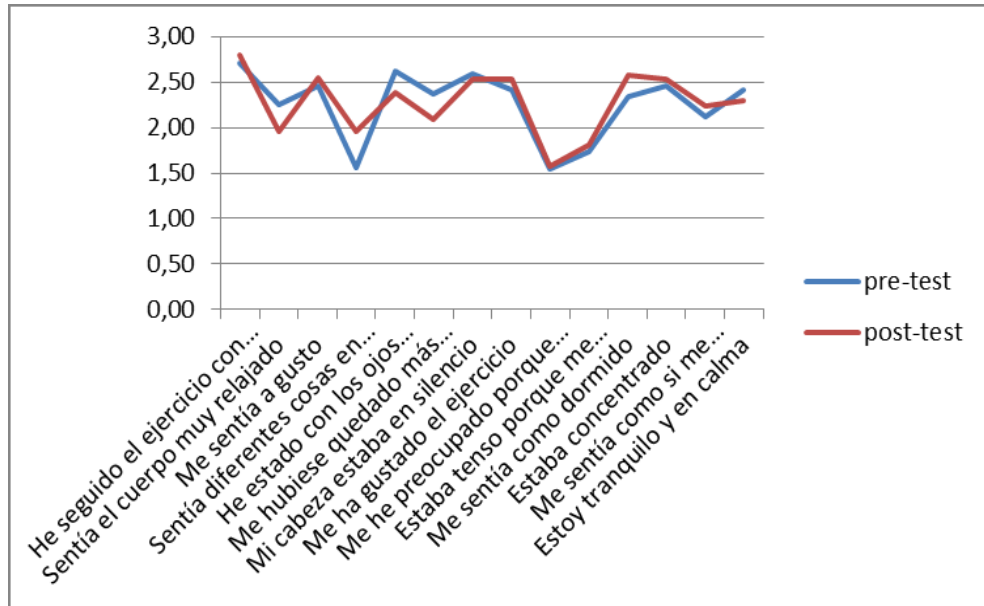


Figura 63. Grupo 6º de primaria A. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

En ambos momentos evaluativos, el ítem “sentía diferentes cosas en el cuerpo” puntúa bajo, aunque aumenta en el post-test. Bajan también las puntuaciones en el post-test del ítem “me hubiese quedado más rato relajado”. Suben las puntuaciones en post-test del ítem “me sentía como dormido”

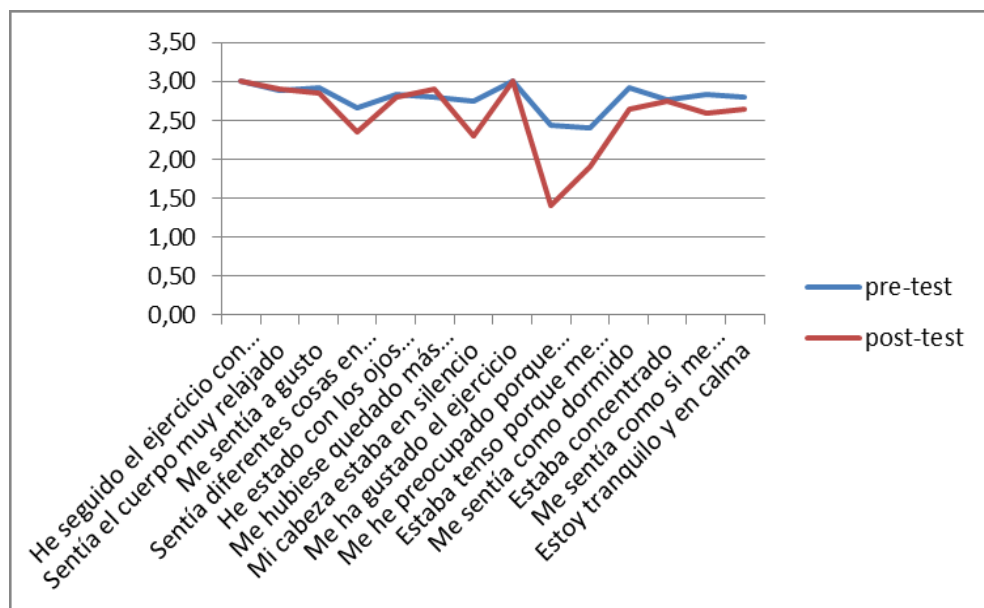


Figura 64. Grupo 6º de primaria B. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

En general, en el grupo 6º B, las puntuaciones de post-test son más bajas que las de pre-test. Baja la puntuación del ítem “sentía diferentes cosas en el cuerpo” en el post-test, también son significativas las bajadas en el post-test de los ítems “mi cabeza estaba en silencio” y “me he preocupado porque sentía cosas extrañas.

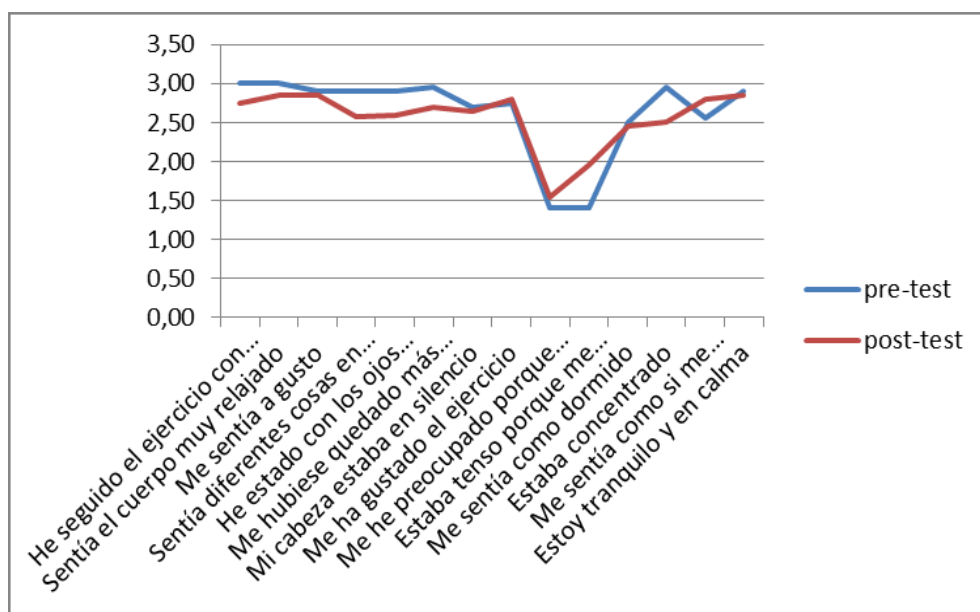


Figura 65. Grupo 6º de primaria C. Pre-test y Post-test capacidad relajatoria.

Para este grupo bajan los ítems en post-test de “he seguido el ejercicio con atención”, “me sentía a gusto” sentía diferentes cosas en el cuerpo” y “estaba concentrado”. Sube un poco “me he preocupado porque sentía cosas extrañas”. Aumentan los ítems de “me ha gustado el ejercicio” y “me sentía como si me hubiesen recargado las pilas”.

En conclusión, el comportamiento de cada grupo en pre-test y post-test es sutilmente diferente, las variaciones son pocas, las puntuaciones oscilan de 1,5 a 3 en todos los casos. En todas las figuras se observa un pico hacia abajo en el ítem “Me he preocupado porque sentía cosas extrañas”, todos los grupos afirman no haberse preocupado tanto en el pre-test como en el post-test. Otro dato común a todos los grupos es que el ítem “estoy tranquilo y en calma” puntúa muy alto tanto en el pre-test como en el post-test. Por lo que tras el ejercicio de relajación, todo el alumnado expresa sentir las sensaciones de tranquilidad y calma. Otro ítem que puntúa muy alto tanto en pre-test como en post-test en todos los grupos es el de “he seguido el ejercicio con atención”. Todos afirman haber estado atentos durante el ejercicio.

8.4 Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad de los instrumentos aplicados, calculada sobre el grupo de estudio mediante el coeficiente Alfa de Cronbach se puede observar en la Tabla 79.

Tabla 79

Estadísticos de fiabilidad.

Escala	Alfa de Cronbach	N elementos
Caras	0,741	60
Clima de aula (pre-)	0,731	12
Aptitud Relajatoria 1 (pre-)	0,832	14
Aptitud Relajatoria 2 (post-)	0,767	14
Evaluación Final (post-)	0,837	10

Fuente: elaboración propia.

El nivel de fiabilidad, por los datos presentados en la Tabla 79, varía de 0,731 hasta 0,837, lo que se puede considerar nivel alto para este tipo de instrumentos.

8.5 Análisis evaluativo medios-fines

En este apartado se realiza un análisis global de los resultados obtenidos en relación con los medios disponibles y circunstancias en las que se aplica.

El punto se centra en valorar si los medios han sido adecuados. A lo largo del proceso de investigación evaluativa se ha ido constatando que los medios materiales necesarios sí se han tenido. Desde la evaluación del contexto donde se comprobó que cada aula que iba a participar en el estudio disponía de pizarras digitales, proyectores y altavoces necesarios para desarrollar el banco de recursos on-line y realizar relajaciones guiadas en audio y/o vídeo, continuando por la evaluación inicial donde se solicita el material necesario a la dirección de los centros educativos que lo conceden, en la evaluación procesual constatando con el profesorado que contaban con el material necesario y, ahora, finalmente en la evaluación de resultados el profesorado vuelve a constatar que se ha dispuesto del material necesario para el desarrollo del programa. Hay que añadir que el material necesario para el desarrollo del programa era escaso y únicamente el necesario para acceder a las tecnologías on-line. Conviene aclarar que el

material fungible que se ha necesitado lo ha provisto la propia investigadora (fotocopias de cada cuestionario para cada grupo y para el profesorado).

Por otro lado y en cuanto a los recursos personales, han resultado también suficientes con una profesora-tutora por grupo que realizaba el programa y un total de 9 profesoras de 3 cursos diferentes 1º, 2º, y 6º. El estudio se podría haber realizado con mucho más personal implicado y haber abarcado mucho más profesorado y alumnado, pero para ofrecer una idea de los datos conseguidos ha resultado suficiente.

Como se ha observado en el punto anterior el banco de recursos on-line de técnicas de relajación ha satisfecho tanto a docentes como a discentes, resultando ser lo suficientemente variado para proveer de prácticas diversas a lo largo de los meses que ha durado la aplicación del programa.

Las circunstancias generales en las que se aplica y evalúa el programa se han considerado muy positivas, por un lado por contar con dos centros educativos diferenciados A y B ubicados en contextos diferentes y población diferente que validan mejor los resultados obtenidos sin enmarcarlos a un determinado tipo de población y por otro lado al estar reflejados diferentes cursos de educación primaria 1º, 2º y 6º cosa que aporta también riqueza a los resultados que pueden hacer valorarlos para toda la etapa educativa.

Por todo lo expuesto, se considera que el programa sigue el criterio de eficiencia en relación a los medios y circunstancias de aplicación.

8.5.1 Otros criterios evaluativos

En el planteamiento general de evaluación se consideran otros criterios evaluativos para esta evaluación de producto. Interesa conocer además de su eficacia (logro de los objetivos propuestos) y su eficiencia (resultados en relación medios disponibles y circunstancias en las que se desarrolla el programa), otros aspectos como su *efectividad* en cuanto a si se han obtenido efectos beneficiosos no previstos.

En este sentido el programa ha tenido una efectividad más allá de la prevista pues, por un lado el profesorado ha trabajado más en equipo para el desarrollo del programa en sus centros educativos y, por otro lado, un sector del profesorado manifestó que, al mejorar el clima de aula, parecía haber mejorado la conflictividad

entre el alumnado. Este aspecto resulta muy interesante aunque su comprobación escapa a la pretensión del presente estudio. Podría orientarse esta idea hacia futuras investigaciones, la relación entre la mejora del clima de aula con la aplicación de técnicas de relajación en el aula y la mejora de la convivencia en el aula. Otro efecto no previsto y que la mayoría de las profesoras comentó fue que el alumnado trasladó los aprendizajes realizados sobre la relajación del aula a sus casas. Las niñas y niños afirmaron utilizar las relajaciones en sus casas cuando se sentían tensos o cuando querían dormir y no podían. Este aspecto en el estudio fue anecdótico, aunque se comentó con la suficiente notoriedad como para que se incluya en posteriores estudios.

El criterio de satisfacción con el programa ha quedado patente tanto en la evaluación del proceso como en la evaluación final, constatando que participantes, profesorado y alumnado estaban satisfechos con la realización del programa.

Como impacto del programa ya se ha señalado la traslación de aprendizajes que realizó el alumnado a sus casas. Pero también hay que señalar que se creó una cultura de la relajación en los centros más allá de las aulas que participaron en el estudio. El propio alumnado, sobre todo de los últimos cursos, creó estrategias de relajación previas a un examen o ejercicios de concentración para realizar mejor sus tareas en el aula. Una vez finalizado el programa algunas profesoras participantes siguen utilizando las técnicas de relajación en sus aulas porque las consideran indispensables para el desarrollo del alumnado y para mantener climas de aula tranquilos en los que poder trabajar mejor.

El programa se inició tras una revisión de la literatura y estudios científicos realizados sobre las técnicas de relajación y meditación en el aula donde se señala que son de vital importancia y de necesaria introducción en los *curricula* del sistema educativo por los beneficios constatados que aportan al alumnado.

Por otro lado, se ha realizado una detección de necesidades sobre los centros concretos en los que se iba a desarrollar el programa donde se observaron las características concretas del alumnado que hacían necesaria esta intervención. Las características se dividieron según edades y grupos resultando que para los grupos de primer ciclo de educación primaria eran necesarias las técnicas de relajación tanto para consolidar un hábito de respiración correcto, consolidar su nivel de atención que se va afianzando en esta etapa y en concreto el alumnado de la etapa es bastante movido en

las clases, son niños muy activos, alborotadores que necesitan pautas de relajación para crear un mejor clima de aula y mejorar el desarrollo de las sesiones.

Para los grupos de 6° de primaria se consideraron necesarias las técnicas de relajación y meditación en el aula porque es un curso terminal de etapa, donde el nivel de exigencia académico es más alto y es un curso propedéutico de estudios posteriores, esto conlleva un alto nivel de estrés y nervios que son fácilmente compensables con técnicas de relajación en el aula, también atendiendo a que es una etapa a nivel evolutivo que marca la pre pubertad donde los cambios físicos, mentales y emocionales se suceden de forma vertiginosa, las técnicas de relajación se ven como necesarias para que el alumnado esté más tranquilo y seguro de sí mismo. En concreto, se observó que el alumnado de 6° curso que iba a participar en el estudio mostraba una gran actividad, tono de voz elevado, nerviosismo, y escasa concentración; por ello, también se consideró importante practicar algunas técnicas de relajación y respiración en las clases.

Centrándose en el profesorado participante en el estudio, también se detectó un alto nivel de estrés docente en cierto sector del profesorado que hacía necesaria la introducción de las técnicas de relajación en el aula. Del mismo modo, se hacían necesarias para mejorar el clima de aula ruidoso que se experimentaba en los centros educativos. Dicho esto, se concluye que el programa de técnicas de relajación en el aula cumple también el criterio de funcionalidad ya que satisface las necesidades que lo justificaron.

8.6 Elementos del programa susceptibles de mejora

La primera limitación para observar resultados duraderos tras la aplicación del programa es el tiempo de aplicación del programa, apenas un curso escolar, es poco tiempo para observar si el alumnado en el segundo curso de aplicación está más atento y centrado, tranquilo, el clima de aula sigue mejorando o el profesorado controla mejor su estrés.

Con un programa más prolongado en la aplicación de las técnicas de relajación en el aula se podrían estudiar otros indicadores como la mejora de las relaciones y la convivencia en el aula. Si el programa se realizase en todas las aulas de un centro educativo, se podría observar si mejora la convivencia en todo el centro.

El programa se centra únicamente en la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula, un programa más completo incluiría la educación emocional. El presente programa se ciñe a las técnicas de relajación y meditación porque fue creado para esta investigación en concreto, pero un programa más exhaustivo debería combinar la educación emocional con la relajación y la meditación.

El programa debería ampliarse a otros niveles educativos. Para ello, se debe ampliar el banco de recursos on-line, incluyendo un apartado para la educación secundaria. Por otro lado, el banco de recursos debería incluir más documentación para el profesorado.

Para facilitar la aplicación del programa, el profesorado debe estar altamente motivado, de lo contrario el programa no se aplica exactamente como se diseñó

Para facilitar la difusión del programa y de la aplicación de las técnicas de relajación en el aula, la formación previa que se realizó con el profesorado podría ser toda on-line autogestionable, incluyendo presentaciones de los contenidos en formato *power point* y vídeo, incluyendo un tutorial de funcionamiento del banco de recursos web del programa. Conviene recordar que en la educación el factor humano es muy importante y en la enseñanza y aprendizaje de técnicas de relajación y meditación la orientación por parte de personal cualificado es muy conveniente. Por tanto, se sugeriría más bien seguir un modelo híbrido de formación combinando presencialidad con trabajo no presencial.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El capítulo 8 aborda la evaluación final del programa objeto de esta tesis doctoral “técnicas de relajación y meditación en el aula de educación primaria” tras su implantación durante un curso escolar en dos centros educativos.

Se presentan de manera exhaustiva los datos obtenidos tras finalizar la intervención que dan cuenta del impacto del programa y su funcionamiento y los cambios que se han podido registrar en el alumnado y el profesorado. Se revisa el logro de los objetivos propuestos inicialmente y también se proponen qué otros objetivos no previstos se han alcanzado.

La evaluación final se complementa con la evaluación inicial y de proceso expuestas en capítulos anteriores representando en su conjunto los resultados finales de la aplicación del programa.

En primer lugar, se explica la metodología de investigación cualitativa; es decir, cómo se ha llevado el grupo de trabajo, qué instrumentos y técnicas de recogida de información se han utilizado y el procedimiento seguido. En cuanto al profesorado participante, aclarar que se ha añadido un cuestionario final de la experiencia y se ha descartado el cuestionario ED-6 de estrés docente justificándose la razón de haberlo eliminado.

A continuación, se ofrecen los resultados de las entrevistas al profesorado, de los cuestionarios pasados al alumnado y se presentan las puntuaciones del pre y post-test.

Acto seguido, se plantean cuestiones sobre la fiabilidad de los instrumentos aplicados calculada sobre el grupo de estudio mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y se hace el análisis evaluativo de los resultados obtenidos en relación con los medios disponibles y circunstancias en las que se aplica.

Por último, en aras de mejorar el programa para su aplicación futura se hacen algunas propuestas concretas. Entre las cuestiones que se destacan como puntos susceptibles de mejora se destaca el factor tiempo proponiéndose llevar a cabo un programa con una duración mayor a un curso escolar. Se subraya como conveniente completar el programa con la educación emocional para poder estudiar otros indicadores como la mejora de las relaciones y la convivencia en el aula. Se incide

también en que realizar el programa en todas las aulas de un centro educativo, permitiría observar la mejora de la convivencia en todo el centro. Se propone como sugerencia ampliar el banco de recursos on-line y, finalmente, insistir en la formación continua del profesorado en técnicas de relajación y meditación para el aula siguiendo un modelo de formación híbrida con sesiones presenciales y sesiones on-line.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 9. Conclusiones finales de la investigación.

9.1 Introducción

9.2 Conclusiones generales

9.3 Aportaciones del estudio

9.4 Implicaciones educativas

9.5 Limitaciones y futuras líneas de investigación

9. Conclusiones finales de la investigación

9.1 Introducción

Después de la presentación de resultados tras la finalización del programa en el mes de mayo, se procede de la siguiente forma:

Por un lado, se comentan las aportaciones científicas y teórico-prácticas que han supuesto tanto la investigación para la construcción del marco teórico como la planificación para el diseño del programa como su aplicación propiamente dicha y las conclusiones generales que se desprenden de todo el proceso.

Por otro lado, se reflexiona sobre las implicaciones educativas del estudio en el sentido de que al quedar demostrados los beneficios y mejoras indicados tras la aplicación del programa, se pueden plantear programas educativos que tengan en cuenta las técnicas de relajación en su planificación y desarrollo.

Por último, se señalan las limitaciones que han ido surgiendo o se han hallado en el presente estudio y se presenta una breve prospectiva de futuro sobre su continuidad, tanto para desarrollar nuevos estudios sobre técnicas de relajación en el aula como para realizar una introducción de las técnicas de relajación en el aula por parte del profesorado.

9.2 Conclusiones generales

En el marco teórico de la tesis se realiza una exhaustiva recogida de información a partir de la revisión bibliográfica respecto al planteamiento teórico que está en la base de la investigación evaluativa presentada. El marco teórico aborda cuestiones clave en la tesis como son la inteligencia, la educación emocional y el desarrollo de las técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula. La temática expuesta en estos dos capítulos es, actualmente, de innovación educativa ya que van calando con fuerza en las culturas de los centros educativos.

El concepto de inteligencia emocional, relativamente reciente, va matizándose junto a una ingente investigación al respecto y su adaptación a los nuevos contextos

físicos y cronológicos. La adaptación del término a los diferentes ámbitos sociales ha permeabilizado también la vida de las escuelas justificada en la idea de una prevención específica y en el pretendido desarrollo integral de la persona. Por ello, se habla de la necesidad de la educación emocional que si bien ha existido no ha tenido su merecido reconocimiento hasta hace bien poco.

En el contexto español, la legislación comienza a hacerse eco de las nuevas ideas y términos sobre educación emocional aunque queda demostrado que falta aún recorrido para que se contemple la educación emocional de una manera completa en los *curricula* de todas las etapas educativas; como mínimo las obligatorias, que garantizan el acceso a este conocimiento a toda la población y como ideal hasta en las etapas postobligatorias como aprendizajes centrales en la vida de la persona que le acompañan a lo largo de la vida, como la educación.

Cabe destacar a nivel teórico y práctico, la necesaria vinculación entre la educación emocional y las técnicas de relajación. Esta vinculación se hace notar en la proliferación de estudios científicos que presentan la validación de programas de educación emocional que incluyen las técnicas de relajación y no solo como una actividad o un elemento que favorece la autorregulación emocional sino que se sitúan en la base de todo el aprendizaje emocional. Como se comenta en el capítulo 2, la capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás sucede de forma más consciente si se está tranquilo/a y atento/a, la capacidad de autorregulación mejora con técnicas de relajación, la conciencia de las emociones y cómo mejorar la educación emocional sucede más fácilmente si se está tranquilo/a y atento/a. Así lo constatan, autores y estudios científicos presentados.

Por otro lado, la llegada de las técnicas de relajación a las aulas escolares por su valor intrínseco ha sido paulatina. Como se ha comentado las técnicas de relajación y meditación llegan a Occidente de la mano de diferentes escuelas y maestros desde la década de 1920 del siglo XX con gran calado, a día de hoy, en ámbitos diversos.

Al ámbito de la escuela, las técnicas de relajación, llegan a través de la danza, el teatro, el deporte, la pedagogía terapéutica y de la mano de aportes personales de profesorado que conoce los beneficios de las técnicas por su desarrollo personal y

conocen sus beneficios introduciéndolas en el aula con la intención de mejorar su práctica educativa y el clima de aula.

En su evolución a lo largo de los últimos años, esta introducción de las técnicas de relajación en el aula se va abalando desde una fundamentación teórica de la educación emocional y con experimentación sobre sus beneficios concretos en la población infantil y juvenil ya que queda probada su relación con la mejora de la atención, del autocontrol, rendimiento académico, del clima de aula y del bienestar subjetivo del alumnado entre otras.

Por todo ello, la inclusión de la educación emocional y las técnicas de relajación en el aula continúan siendo tema de interés para su estudio y para la realización de programas como el que en este trabajo de tesis se presenta y su validación posterior tras una exhaustiva evaluación. Una evaluación cuanto más procesual más rica e idónea para poder ir ajustando en su aplicación estos programas novedosos a medida que se desarrollan en la práctica. Sin descuidar una evaluación de resultados que habla de las bondades del programa aplicado, para verificarlo finalmente en la práctica y favorecer su aplicación posterior con las modificaciones necesarias al transportarlo a cada contexto educativo.

Para todo ello, en este estudio concreto, se presenta una investigación evaluativa con la que se ha buscado el modo más apropiado de llevar a cabo la evaluación de este fenómeno educativo y, por tanto, se han utilizado en su desarrollo los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados para tal fin. Basada en la evaluación de programas según el modelo CIPP (evaluación del contexto, inicio, proceso y producto) de Stufflebeam y Shinkifiel (1987), se realiza una evaluación procesual para proporcionar información oportuna de manera sistemática para la toma de decisiones, enfocada a la mejora del programa.

Así pues, la elección ha sido realizar una evaluación procesual que tiene en cuenta los dos contextos diferenciados donde se desarrolla el programa y que amplían su ámbito de aplicación posterior. Dos centros educativos A y B con su idiosincrasia y peculiar ubicación.

En primer lugar, se lleva a cabo una evaluación de entrada que marca el punto de partida del propio programa y permite recoger datos para poder observar los cambios que se producen tras la aplicación del programa.

Los objetivos evaluativos que se plantean en la evaluación de entrada se van consiguiendo tras una recogida de información con procedimientos, métodos y técnicas diversos.

- Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades de los centros educativos.
- Determinar la viabilidad y posibilidad de la puesta práctica del programa.
- Analizar el nivel general de estrés docente en el profesorado participante
- Analizar el clima de aula en cada grupo-clase
- Valorar en el alumnado su competencia relajatoria y su nivel de atención.
- Realizar los ajustes necesarios en la propuesta formativa inicial (metodología, recursos, tiempos, etc.), para poder ofrecer una formación a medida de los participantes.

Lo que permite afirmar que el programa se adecúa a los intereses y necesidades de los dos centros educativos donde se implementa, se determina la viabilidad y posibilidad de la puesta en marcha del programa.

Se realizan unas primeras medidas de aproximación para estimar el nivel de estrés docente entre el profesorado participante para poder después comprobar si disminuye tras la aplicación del programa de técnicas de relajación en el aula. Se analiza el clima de aula de los grupo-clase que van a participar en la implementación del programa con la idea de constatar que se trata de climas de aula ruidosos y, también, poder observar cambios tras esta implementación. Y si se obtienen medidas de la competencia relajatoria del alumnado y su nivel de atención con el fin de observar cómo les afecta el programa recibido con posterioridad.

El proyecto comienza con una formación al profesorado para dotarle de las técnicas y metodologías internas que necesitaban para desarrollar el programa de técnicas de relajación en el aula de manera óptima.

El diseño general del programa atiende a cuestiones pedagógicas y a las necesidades de los contextos donde se va a implementar. Responde a un diseño abierto, flexible y novedoso y que sigue las fases de diseño de programas propuesta por Bisquerra (2008): análisis del contexto, identificación de necesidades, formulación de objetivos, planificación y ejecución de actividades, evaluación y costes.

El programa cuenta con una innovación educativa y se adapta al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación al estar basado en su desarrollo en un banco de recursos on-line que provee de actividades la aplicación práctica del mismo.

Una vez diseñado el programa se plantea como objetivo general de la investigación: validar el programa “las técnicas de relajación en el aula de educación primaria”. La validación se realiza, como se ha venido comentando, a través de una investigación evaluativa que ha ido permitiendo mostrar, contrastar y validar la información procedente de diferentes estrategias de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, test) y de diferentes fuentes que han participado en el desarrollo del programa alumnado, profesorado aportando información variada y contextualizada.

Siguiendo el plan de evaluación que configura el diseño de esta investigación evaluativa se sigue el momento de evaluación continua o de proceso. En el que la información se ha recogido mediante varias fuentes y técnicas, principalmente la entrevista con el profesorado participante. En este momento, se planteaban los objetivos de evaluación planteados como sigue:

- Conocer si el programa se desarrolla según lo previsto.
- Mejorar la aplicación del programa que se está desarrollando.
- Evaluar los primeros efectos de la aplicación del programa detectados por el profesorado.
- Realizar los ajustes en el desarrollo y ejecución del programa (metodología, estrategias educativas, tiempo, etc.), si son necesarios.

Tras la recogida de información, se concluye que el programa se estaba desarrollando según lo previsto.

El análisis cualitativo realizado mediante el programa NVIVO de las entrevistas realizadas al profesorado también arroja ingente cantidad de datos interesantes. En el análisis de las 100 palabras más frecuentes la palabra relajación y respiración son las más utilizadas por el profesorado en la entrevista, esto es muy positivo ya que significa que, en esta evaluación continua, a mitad de la aplicación programa, ya se ha establecido una cultura de la relajación en los grupos participantes en el estudio, constatado en que el profesorado ya se ha apropiado el vocabulario de relajación y lo utiliza de forma normalizada para expresarse. Resalta con diferencia la palabra respiración. Quizás debido a que, en la formación al profesorado y en las indicaciones posteriores que fue dando la investigadora, se subrayó la importancia de la respiración como técnica más eficaz para aplicar en poco tiempo y su uso se extendió entre el profesorado participante, debido la eficacia y eficiencia de la técnica de la respiración.

El análisis de los árboles de palabras realizados también resulta ser muy significativo ya que se brinda más información detallada de todo el profesorado como la propia práctica personal, la importancia que se da a la técnica de la respiración presentada por la investigadora como una técnica fácil y rápida de aplicar en el aula y con efectos notorios en el alumnado.

El análisis DAFO (amenazas, dificultades, fortalezas y oportunidades) ofrece una imagen general de cómo el profesorado está percibiendo la aplicación del programa, siendo muchas las fortalezas y los sentimientos positivos.

Del análisis DAFO realizado se desprende da una perspectiva global sobre las amenazas y dificultades que se han presentado en el estudio y que se corresponden con las limitaciones actuales vividas en la aplicación del programa y futuras para posteriores aplicaciones de programas similares. Se comentará más detenidamente en el apartado de limitaciones y futuras líneas de investigación.

En cuanto a las fortalezas y oportunidades del programa aplicado, conviene indicar que, como fortalezas principales, el profesorado señala que, efectivamente, con la aplicación de las técnicas de relajación en el aula (TRM) se ha conseguido: que el alumnado se relaje; que mejore el clima de aula; que al alumnado le gusta la práctica de la relajación en el aula; que sirva al propio autocontrol del profesorado; que el banco de recursos sea útil y se utilice mucho porque, entre otras cosas, se reconoce como de fácil

manejo; que al alumnado le guste el contenido y; que el alumnado aplique las técnicas en casa una vez fuera del contexto del aula.

Como oportunidades, destacar que es el mismo alumnado el que solicita la práctica de los ejercicios porque además de gustarle, nota sus beneficios. Las y los estudiantes reconocen que la práctica de las TRM les ayuda a concentrarse y tranquilizarse. Se señala también que practicar las TRM ayuda al profesorado a calmarse y a estar más tranquilo. Muchas docentes participantes en el programa opinan que es viable introducir las técnicas de relajación y meditación en el horario escolar si forma parte de la planificación y se sistematiza como práctica. Al profesorado, le parece una práctica beneficiosa para el alumnado que, además, aporta herramientas para la concentración en el aula y la relajación. Por tanto, se confirma la aplicabilidad de las TRM en el aula.

Se identifican varios aspectos en los que se puede mejorar la aplicación del programa consistentes en: focalizar en mejorar la motivación por parte del profesorado; recordar prácticas sencillas y breves que no quitan tiempo al resto de actividades del aula; y, centrar también la atención en el alumnado interesado en las prácticas que es la mayoría, desde el respeto al alumnado que no desea participar o que lo hace de forma irregular.

Se evalúan los primeros efectos del programa concluyendo que, el profesorado participante observa que el clima de aula va mejorando, que las y los estudiantes son capaces de relajarse en el aula y, por tanto, es viable hacer prácticas de relajación en el aula. No se tienen datos para valorar el nivel de atención del alumnado y, además, el profesorado indica que mejora su propio estrés docente.

En un último momento y tras la aplicación del programa, se realiza la evaluación final del mismo y se marcan los siguientes objetivos:

- Analizar si se ha producido una mejora en el nivel de estrés docente.
- Descubrir si ha mejorado el clima de aula desde el inicio del programa en cada grupo-clase y en el conjunto de los participantes.
- Analizar si mejora el nivel de atención del alumnado y su competencia relajatoria tras el desarrollo del programa.

- Valorar qué elementos del programa pueden y deben ser mejorados de cara a las ediciones posteriores.

En la parte de análisis estadístico del pretest para el cuestionario C1 que valora el *clima de aula*, se observa cómo el alumnado percibe un alto nivel de agitación en su aula. En general, las y los estudiantes opinan que no hay silencio en el aula para trabajar a gusto, (puntuaciones alrededor de 1,5 sobre 3, en los diferentes grupos) y expresan desear practicar algún ejercicio de relajación y concentración unos minutos antes de empezar la clase (una puntuación de 4,50 sobre 5). Es un buen punto de partida ya que implica una necesidad y una motivación por parte del alumnado. Como postest para valorar el clima de aula, se toman las cuestiones de cuestionario C3 referentes a clima de aula y que son:

4. Creo que después de las relajaciones había más silencio en clases.
6. Pienso que ahora estamos todos los alumnos más tranquilos en la clase.
7. Pienso que cuando hacemos relajaciones mejora el ambiente de la clase, es más agradable.

Respecto a la cuestión 4, el alumnado señala con una media de 2,56 sobre 3 que sí que ha observado más silencio en clase.

Respecto a la cuestión 6, el alumnado señala con una media de 2,38 sobre 3 que se ha notado al alumnado más tranquilo en clase.

Respecto a la cuestión 7, el alumnado señala con una media de 2,69 sobre 3 que mejora el ambiente de clase y es más agradable. Por lo tanto, para estos grupos las técnicas de relajación y meditación en el aula han mejorado el clima de aula.

En cuanto al *nivel de estrés docente*, el alumnado en el postest encuentra que ahora la profesora también está más tranquila en la clase con una media de 2,58 sobre 3, lo que indica que, para estos grupos de estudiantes ha bajado el nivel de estrés de las profesoras tras la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en el aula.

Se puede observar que ya en los primeros ejercicios de relajación realizados por el profesorado con el alumnado, las y los estudiantes se relajan en los tres cursos

consultados (cuestionario C2 de *aptitud relajatoria*), lo que demuestra que tienen ya una capacidad relajatoria inicial y funcionan correctamente los ejercicios de relajación realizados para su fin que es que se sientan más relajados. Sin resistencias o preocupaciones por sentir cosas extrañas.

En cuanto al postest, tras la aplicación del cuestionario C3 con el alumnado, se observa que se puntúan alto cuestiones como “he conseguido estar con los ojos cerrados”, habilidades que, inicialmente, cuestan de adquirirse cuando se realizan relajaciones con el alumnado. Así lo manifiesta el profesorado tras las entrevistas de seguimiento. Sigue bajando la puntuación en el postest de la cuestión “preocupación por sentir cosas extrañas”, lo que indica que hay una habituación a las técnicas de relajación y a sus efectos. También, bajan las puntuaciones en las preguntas de “estaba tenso porque me quería relajar y no lo conseguía”. Suben también respecto al pretest las puntuaciones en las cuestiones de “estoy más tranquilo y en calma” y “me ha gustado el ejercicio” lo que indica que ha aumentado su capacidad relajatoria con la práctica de las técnicas de relajación.

Respecto al test de caras- R aplicado como pretest y postest, se observa que, para cada ítem, aumenta el % de aciertos, lo que indica que hay un aumento del nivel de *atención del alumnado*; es decir, el nivel de atención del alumnado aumenta con la aplicación del programa. Si bien se cuenta con variables perturbadoras como puede ser la maduración natural del alumnado, los % son tan significativos que hay que tener en cuenta la influencia del programa. Así mismo, el número de respuestas acertadas aumenta significativamente en los últimos ítems contestados por el alumnado, lo que indica que respondieron más preguntas por alumno/a en el postest respecto del pretest.

La distribución realizada por 4 cuadrantes a saber: 1) eficaz /impulsivo, 2) eficaz/ no impulsivo 3) ineficaz /impulsivo y 4) ineficaz /no impulsivo del test de caras - R, también es muy significativa ya que en todos los casos, las y los estudiantes, en el postest tienden a distribuirse más hacia el cuadrante eficaz – no impulsivo, que aparece como un efecto altamente beneficioso tras la aplicación del programa de técnicas de relajación con el alumnado. Este es un resultado que aporta mucha información sobre los efectos que tienen las TRM en el aula respecto a la *mejora del autocontrol* del alumnado.

Por tanto, se concluye que, tras la aplicación del programa “Las técnicas de relajación en el aula de educación primaria”, mejoran el clima de aula, el nivel de estrés docente, la competencia relajatoria del alumnado y el nivel de atención del alumnado.

En una revisión de las últimas publicaciones internacionales sobre la aplicación de las técnicas de relajación y meditación se observa la línea creciente del desarrollo del mindfulness como técnica de meditación en educación con múltiples estudios (Candy, 2016; Emeric, Curry y Lastrapes, 2018; Solar, 2018) y menos desarrollo de otras técnicas de relajación y meditación en la educación, aunque se siguen publicando estudios como el de Hepburn y McMahon (2017).

Finalmente, se revisa el programa y se señalan los puntos a mejorar para posibles nuevas ediciones del mismo y que pueden resumirse en: hacer el programa más duradero en el tiempo, extensible a otras etapas educativas, ampliar y actualizar el banco de recursos on-line, y sobre todo, incluir la educación emocional para que sea un programa completo.

9.3 Aportaciones del estudio

El presente estudio realiza varias aportaciones que se consideran relevantes. Desde el marco teórico y tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se incluye una nueva definición del concepto de inteligencia emocional:

“La inteligencia emocional es la capacidad y habilidad para ser consciente de nuestras emociones y saber regularlas en pro del propio bienestar personal para una higiene mental y emocional; Saber regularlas en pro del bienestar ajeno, para favorecer la convivencia y ser consciente de las emociones de los demás, para actuar en consecuencia, de forma consciente, en pro del bien común y favorecer la convivencia.”

Así pues, tener conciencia de las emociones es un concepto mucho más amplio, implica reconocimiento y comprensión de las mismas en lo referente a la propia persona y a los demás. No sólo se reconoce estar alegre o triste sino que se es consciente de cómo se ha generado el sentimiento, qué pensamientos se han alimentado, y si se vive en su justa medida en positiva relación consigo mismo y con el entorno.

Esta definición arranca de una conceptualización más moderna de la Inteligencia Emocional, basada en una revisión sobre las últimas investigaciones que se están desarrollando sobre esta área y acorde con las pretensiones del actual trabajo. Enfocada a la perspectiva del bienestar personal y social, al crecimiento personal y la convivencia positiva, poniendo el acento especialmente en la convivencia positiva, puntal básico que se persigue en las escuelas, hoy en día, y en la sociedad en general.

Si bien en el presente estudio y en su momento inicial, de gestación, se quiso valorar cómo podría influir la aplicación de las técnicas de relajación y meditación en la convivencia del centro, se acabó descartando esta idea ya que la aplicación del programa iba a ser de un curso escolar. Se consideró que se podrían observar cambios en el clima de aula pero que, para observar cambios a nivel de convivencia, debería transcurrir más tiempo con el fin de asentar mejor estas prácticas con el grupo-clase. No obstante, parte del profesorado participante observó que, al mejorar el clima de aula, se daban menos conflictos entre el alumnado y las clases estaban más tranquilas en general.

Se aporta un banco de recursos on-line de técnicas de relajación y meditación, creado por la propia investigadora de esta tesis doctoral que está publicado en la red, al alcance de toda persona que lo quiera utilizar de forma pública y gratuita. La finalidad del mismo es ayudar a la aplicación de programas como el presentado en este estudio por parte del profesorado que se quiera iniciar en estas metodologías innovadoras.

En general, el material ha sido evaluado de forma positiva por parte de la creadora, investigadora principal de esta tesis, atendiendo a varios criterios: calidad del contenido, posible eficacia como recurso de enseñanza-aprendizaje y facilidad para ser usado.

En cuanto a la valoración del mismo por parte del profesorado ha sido mayormente positiva, aunque aún hay que contar con un sector del profesorado que no se acaba de adaptar a las TIC⁴¹ por lo que estos recursos no les son útiles.

Tras las primeras evaluaciones, se llevó a cabo una ampliación del banco de recursos. Se constata que es una tarea que no se debe abandonar ya que para que sea útil debe ser un banco de recursos actualizado y vivo.

⁴¹ TIC-tecnologías de la información y comunicación.

Se ha realizado la evaluación en distintos momentos del ciclo de vida del material aunque faltaría seguir realizando evaluaciones después de su mayor uso y difusión y/o después de la introducción de nuevos materiales, como se prevé en el modelo de diseño. Es cierto que queda mucha tarea aún para la difusión del recurso creado y que, realmente, sea utilizado por la comunidad educativa con su consiguiente impacto. Quizás el problema fundamental del recurso es que siendo útil y valorado positivamente tras su aplicación por un grupo de profesorado, la dificultad radica en la difusión del recurso. No es lo suficientemente visible en la red, debido fundamentalmente a que no tiene un posicionamiento SEO adecuado; no está anclado en una página de pago ni indexado de manera masiva en páginas para ser más visible. Esta dificultad en su visibilización viene dada por falta de recursos tanto personales (apoyo de personal técnico que pueda dedicarse a esta tarea) como económicas (presupuesto para invertir en su difusión).

Así mismo se aporta un nuevo modelo teórico-práctico para concebir las técnicas de relajación y meditación de forma holística, pero sobre todo de forma sencilla, entendiendo que sirven todas las técnicas y que todas ellas producen efectos a nivel físico, mental, emocional y espiritual. Este modelo simplifica las actividades que se pueden incluir en los programas frente a otros modelos más complejos que cuentan con muchos aspectos a tener en cuenta en las relajaciones ya que, sea cuál sea la metodología que se utilice, la relajación se va a producir a nivel físico, mental, emocional y espiritual.

Se pone el acento en los beneficios espirituales detallados en el capítulo 2 de este trabajo, que provienen desde la psicología y demostrados por Amutio y López-González (2012) entre otros, en su adaptación a los niños y al aula. Autores que opinan que se ha de prestar atención a la parte espiritual de los niños y niñas y cultivarla dentro del aula, con actividades concretas.

Se realiza una adaptación para educación primaria del cuestionario de aptitud relajatoria construido inicialmente para educación secundaria por López-González y Bisquerra (2010). La adaptación consiste en eliminar algunas cuestiones consideradas de mayor dificultad de respuesta para educación primaria, modificar el vocabulario más dificultoso para el alumnado de primaria y reducir la escala likert de 5 alternativas a 3, presentándola con dibujos de caras según el grado de satisfacción; alto, medio o bajo.

Se aporta una guía práctica para la introducción de las técnicas de relajación y meditación por parte del profesorado en el *currículum* general del centro y en las programaciones de aula, indicando cómo ir adaptando los diferentes elementos del *currículum*: objetivos, contenidos, metodología, temporalización, actividades y evaluación para que se incluyan las técnicas de forma sistemática en el aula. Esta guía puede resultar de apoyo al profesorado que se quiera iniciar en estas prácticas. Con esta guía y el banco de recursos on-line, el profesorado puede comenzar a introducir las técnicas de relajación en su propia programación de aula.

Se aportan datos suficientes sobre los beneficios de la aplicación de un programa en técnicas de relajación en el aula y cómo mejoran: el clima de aula, el nivel de atención del alumnado, su capacidad relajatoria y el nivel de estrés del profesorado. Con valor suficiente como para tener en cuenta el estudio, los datos y las conclusiones a las que se ha llegado.

9.4 Implicaciones educativas del estudio

Tras el estudio realizado, se pueden indicar varias implicaciones educativas y que se detallan a continuación.

Se pone el acento en la necesidad de la introducción de la educación emocional en las aulas de forma reglada, con una legislación nacional y autonómica que informe y oriente esta introducción por parte de todo el sistema educativo en su conjunto y por parte del profesorado en las aulas, con el alumnado para hacer realidad el principio de una educación integral.

Así mismo, se informa de los beneficios que aporta la introducción de las técnicas de relajación y meditación en el aula para el alumnado, para el profesorado y para el clima de aula y, por tanto, en los procesos de aprendizaje. Beneficios que quedan constatados tras revisar varias investigaciones que son citadas en este estudio y tras el desarrollo de los objetivos de partida del mismo.

Se deja constancia de la forma de introducir las TRM en el aula, incardinadas en la educación emocional y se detallan orientaciones pedagógicas para que el profesorado tenga unas pautas para llevar a cabo la introducción.

Se toma consciencia del nivel de estrés docente que acompaña al colectivo del profesorado y se dan orientaciones para su mejora, a través de la práctica de técnicas de relajación y meditación vertebradas en una educación emocional necesaria en la formación inicial y formación continua del colectivo docente.

El modelo teórico-práctico de relajación que se propone resalta por su sencillez de comprensión a nivel teórico y por su aplicación práctica, dirigida a facilitar la tarea del desarrollo de las técnicas de relajación y meditación en cualquier ámbito. En el sentido en el que se conciben las diferentes técnicas de relajación y meditación como beneficiosas para la persona como un todo indivisible que es. Por tanto, cualquier técnica que se utilice para la relajación y/o meditación aporta beneficios a nivel físico, mental, emocional y espiritual.

El banco de recursos on-line queda anclado en la red para su utilización futura por parte de cualquier profesional de la educación que se quiera acercar a las técnicas de relajación y meditación tanto para su propio conocimiento como para trabajarlas con niños y niñas.

El programa desarrollado en esta investigación puede ser aplicado tras una concreción del mismo en el contexto en el que vaya a ser introducido, adecuándolo a las características particulares del entorno.

9.5 Limitaciones y futuras líneas de investigación

La principal limitación del presente estudio está relacionada con su validez externa ya que se trata de un estudio muy contextualizado (realizado en dos centros educativos de la provincia de Valencia) con una población reducida (un total de 168 alumnos/as).

Otras limitaciones encontradas salen a la luz tras el análisis de las entrevistas con el profesorado materializadas en el análisis DAFO. La principal se reduce a que, para que una intervención de este tipo obtenga resultados satisfactorios, requiere de la implicación del profesorado. Si el profesorado no se implica en el programa y no cree en el proyecto, los resultados son mucho menores ya que no se realizan las prácticas de forma sistemática, condición indispensable para que el cambio de produzca. También,

como señala parte del profesorado, la falta de horario para la realización de las prácticas de relajación que, en realidad, es la sensación de falta de tiempo que ha provocado dificultad de que fueran unas prácticas sistemáticas como se solicitaba en el estudio.

En cuanto al alumnado, aunque el profesorado señala que hay una gran participación e implicación; en cada grupo había uno o dos alumnos/as que no realizaban correctamente los ejercicios, abriendo los ojos o simplemente no siguiendo las pautas dadas.

Se ve dificultad, por alguna parte del profesorado, en la implantación del programa dentro del proyecto educativo del centro y en el proyecto curricular. Algo que es indispensable para que se formalicen estas prácticas y se instauren en la cultura global del centro educativo.

Otra dificultad a tener en cuenta viene relacionada con la propia práctica del profesorado, también importante para consolidar un proyecto como éste y que fue muy irregular. Es un factor difícil de controlar en la aplicación de un programa de estas características pero relevante.

Hay que tener presente para esta investigación y futuras investigaciones que los instrumentos utilizados, salvo el test de CARAS-R, son pruebas que no están libres de cultura.

Por otro lado, hay que considerar que el cuestionario de clima de aula está basado en un modelo escolar donde predomina el orden y el silencio, este modelo en la actualidad ha sido superado por otras metodologías de aula más interactivas que se basan en el diálogo y la colaboración donde no se requiere del alumnado que esté callado.

Como futuras líneas de investigación se plantean varias propuestas de trabajo algunas ya en proceso:

- En primer lugar, proponer la realización de otros estudios como el presente analizando las mismas y otras variables que sigan constatando la importancia de la práctica de las técnicas de relajación y meditación en las aulas para la mejora de todo el proceso educativo. Estos estudios deben incluir el análisis de los

beneficios de la educación emocional en el alumnado y en el profesorado en diferentes etapas educativas incluyendo la educación superior.

- También, ahondar en la formación inicial del profesorado y de otros profesionales de la educación como educadores sociales dotarles, de un bagaje en educación emocional. La idea de esta formación inicial es trabajar de manera habitual las técnicas de relajación y meditación para sí mismos; esto implica controlar el propio estrés para, después, aplicar las técnicas en el aula/espacio de trabajo de forma natural y sistemática con el fin de que ayuden a mejorar el clima de aula/grupo, el nivel de atención del alumnado/usuarios y la convivencia en los centros, entre otros, y poder valorar el efecto a corto, medio y largo plazo de estas innovaciones.
- Igualmente, proponer actuaciones concretas en la formación continua del profesorado, a modo de talleres, dotando de competencias emocionales a las y los docentes y educadores que no las hayan adquirido en su formación inicial y valorando la posible incidencia de estas formaciones en el colectivo del profesorado/educadores.
- Por otra parte, una línea de trabajo que ya he iniciado y con perspectiva de seguir dándole continuidad viene vehiculada por las aportaciones de la investigadora principal de esta tesis doctoral como docente en las titulaciones de grado en Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. En concreto, a través de la asignatura de Estrategias de Incorporación a la Universidad dirigidas al alumnado de primer curso, en el módulo de Estrategias de aprendizaje se aprenden técnicas de relajación para combatir el estrés ante momentos críticos de la vida académica como puede ser la realización de exámenes o defensa de un trabajo de fin de grado. En los últimos cursos académicos se ha venido reflexionando con el alumnado de nueva incorporación sobre su propio proceso educativo y cómo mejorarlo de cara a los estudios universitarios que se inician. El alumnado habla de sus angustias y temores, de los nervios pasados y la falta de herramientas para gestionar emociones. Este es el punto de partida que permite empezar a trabajar con ellos y ellas temas como la motivación hacia el estudio, las expectativas, las actitudes, el conocimiento de uno mismo, el estrés,

la ansiedad y las técnicas de relajación. Habría que recoger información sobre el nivel de estrés que ha experimentado el estudiantado en su última etapa educativa ya que una investigación de este tipo arrojaría datos suficientes para que el colectivo docente de todas las etapas reflexionase sobre qué aspectos se están priorizando en la educación y cuales se están minusvalorando. Una toma de conciencia que serviría, por lo menos, para visibilizar esta problemática y aportar justificación para trabajar con el alumnado universitario en este sentido, dotándoles de las competencias emocionales necesarias e incluyendo las técnicas de relajación en la vida de las aulas. Coherente con esta investigación sería realizar otras investigaciones posteriores para comprobar los efectos de los programas que se pudieran desarrollar.

- Otra propuesta de continuación en esta línea de trabajo está vinculada a la docencia que la investigadora principal de la tesis imparte en 3º del Grado de Educación Social, a través de la asignatura “Intervención educativa en la desadaptación social”. Se está llevando a cabo la revisión de estudios ya realizados de intervención socio-educativa con diferentes colectivos basadas en educación emocional y técnicas de relajación que están resultando muy efectivas, por ejemplo, en programas de autocontrol adolescente como el de Araujo, 2010. Se vislumbra una interesante línea de investigación en educación emocional y técnicas de relajación desde lo social con gran proyección.

Referencias bibliográficas

- Acosta C. M. y Burguillos Peña, A. I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 303-309. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851787033>
- Adams, E. J. (2011). Teaching children to name their feelings. *YC Young Children*, 66(3), 66-67. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42730948>
- Almansa, G., Budía, A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña, M. M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E., Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4867640>
- Anadon, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de «Burnout» en el currículo de formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Zaragoza*, 19 (1), 197-220. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419111.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., Salvador, M. M. (2010). Programa Aulas felices: psicología positiva aplicada a la educación. Recuperado de:
<https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/03/Aulas-felices.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., Salvador, M. M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *Revista Amazónica*, 6 (1), 88-113. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915947>
- Asociación Española de Mindfulness y Compasión. (AEMIND). <https://www.aemind.es>
- Augusto - Landa, J.M. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén, España: Universidad de Jaén.

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: Propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista De Psicología Social*, 26(3), 413-425.
<https://10.1174/021347411797361310>
- Álvarez González, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (3ª ed.). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez González, M (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, España: Ciss Praxis.
- Amutio- Kareaga, A. (2002). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y estrés*, 8 (1), 59-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=265766>
- Amutio- Kareaga, A. (2002). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 62/63, 19-31. Recuperado de: http://www.editorialmedica.com/editorialmedica_publicacion_numero_detalle.php?nid=117&t=cuadernos&y=2002&m=Abril-Mayo-Junio-Julio-Agosto-Septiembre-2002&num=62%20/%2063
- Amutio-Kareaga, A., Gazquez Linares, J. J., Manas Manas, I., & Franco Justo, C. (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. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1771278998>
- Baena Paz, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil : guía para padres y maestros*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla), España: Trillas.
- Bañó, F. (1988). *Curso de relajación integral para todos*. Madrid, España: Bitácora.
- Bar-on, R. (2012). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Research Gate*, (3), 363-387. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232506168_Emotional_and_social_intelligence_Insights_from_the_Emotional_Quotient_Inventory

- Barragán, B., Parra, C., Contreras, M., Pulido, P. (2003). Manejo de la ansiedad mediante la combinación de sensibilización sistemática con relajación muscular, relajación autògena y biorretroalimentación. *Suma psicològica*, (10), 135-152. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512161>
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiogràfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94371>
- Bernstein, D.A. y Borkovec, T.D. (6º Ed.). (1983). *Entrenamiento en relajación progresiva*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer S.A.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1999) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Orientación psicopedagògica y educación emocional*. Estudios sobre Educación, 11, 9-25. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24332>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),95-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927006>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez escoda, N. (2005). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra Alzina, R. (2008) *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)* GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)
Madrid, España: Wolters Kluwer
- Bisquerra Alzina, R. (2008) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*.
Las Rozas (Madrid), España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2009) *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona, España: Horsori.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). *La educación emocional en la práctica* (1. ed. ed.).
Barcelona: Horsori.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425891>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, España:
Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid:
Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España:
Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2016) *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona, España:
Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (2017). De la pasión a la emoción. Fundamentos para la educación emocional. *Temps d'educació*, 52, 253-267. Recuperado de:
http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/tempsDEducacio52_1366_743482_3123_-1.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2018) *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Las Rozas, Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Blay Fontcuberta, A. (1976). *Relajación y energía*. Barcelona, España: Elicien.

- Body, L., Ramos, N., Reconcondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa Mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 47-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802512>
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2012). *Inteligencia emocional 2.0*. Madrid, España: Conecta.
- Brockery, S. y Braun, G. (1997). *Los test de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Robin Book.
- Buendía, J. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo : un estudio sobre el estrés infantil*. Murcia, España: Universidad de Murcia, Secretaría de Publicaciones.
- Buj Pereda, M. J. (2017). *Cuentos para trabajar las emociones : gestión emocional para niños y niñas de 3 a 9 años*. Barcelona, España: Horsori.
- Caballo, V. (2005). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos : estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Madrid, España: Pirámide.
- Cautela, J.R. y Groden, J. (2002). *Técnicas de relajación, manual práctico para adultos, niños y educación especial*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Calle Capilla, R.A. (1990). *Ante la ansiedad. Técnicas de autoayuda para superar la angustia y el estrés*. Barcelona, España: Urano.
- Calle Capilla, R. A. (2001). *El dominio de la mente : técnicas de meditación, armonía y relajación*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Cañada, M. (2016). Mindfulness, una herramienta útil en la salud escolar (Trabajo fin de grado). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12378>
- Caruana Vañó, A. (2013). *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje*. Valencia, España: Azorín.

- Castellano, M.J. (2011). La respiración consciente como factor principal de la relajación en la educación física escolar. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, volumen (3), 19-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3814634>
- Català Verdet, M. J. (2013). *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje : experiencias positivas de intervención educativa y superación*. València, España: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Caycedo, A. (1973). *Sofrología médica oriente-occidente: colección antològica*. Barcelona, España: Aura
- Caycedo, A. (1973). *Diccionario abreviado de sofrología y relajación dinámica*. Barcelona, España: Aura.
- Caycedo, A. (1973). *Progresos en sofrología*. Barcelona, España: Scientia.
- Cebolla y Martí, A. J. (2007). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la ansiedad y la depresión (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15677>
- Cejudo, J., López- Delgado, M. L., Rubio M. J., Latorre, J.M. (2011). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26 (3), 45 – 62. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/16400>
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Charaf, M. (2009). *Relajación creativa, técnicas y experiències*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacions e Intercambio Científico.
- Chase, L. (1993). *Educación afectiva: desarrollo académico, social y emocional*. México, México: Trillas.

- Chavez, C. A. (2016). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Innova Research Journal*, 1 (9), 77-95. Recuperado de:
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n9.2016.55>
- Cheryl, J. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologis*.
[https://41\(4\), 239-245. 10.1207/s15326985ep4104](https://41(4), 239-245. 10.1207/s15326985ep4104).
- Chóliz, M. (2010). Técnicas para el control de la activación: relajación y respiración. Recuperado de: <https://www.uv.es/=choliz/RelajacionRespiracion.pdf>
- Choque, J. (1996). *Aprende a relajarte*. Barcelona, España: Robin Book.
- Clouder, C. y Fernández- Berrocal P. (2015). *Educación emocional y social*. Análisis internacional. Santander, España: Gráficas Calima.
- Contreras, F. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 2 (2). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/26456747_Psicologia_positiva_una_nueva_perspectiva_en_psicologia
- Cuartero, T. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. València, España: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Pirámide.
- Davis, M., Mckay, M. y Eshelman, E. (2001). *Técnicas de autocontrol emocional*. Madrid, España: Mr Ediciones.
- De la Guia, C. (2016). Psicología Positiva en Educación Primaria: cómo mejorar la atención a través del Mindfulness (Trabajo fin de grado). Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/12021>
- Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M., Robles, H y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y

valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18 (3), 511-532. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341172>

De Pardo, D. (2005) *Técnicas de relajación creativa: principios y técnicas*. Santiago de Compostela, España: Creación Integral S L.

Diederichs, G., Hayashi, E., y Tellechea, T. (2008). *Mis primeras canciones de relajación*. Boadilla del Monte (Madrid): Ed. SM.

Durand De Boisinger, R. (1986). *La relajación*. Barcelona, España: Paidotribo.

Eberlein, G.(1983). *Guía práctica de la relajación*. Bilbao, España: Menajero.

Èlia, L. C. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de <https://doaj.org/article/f95890c2f46b4604beb2d9c2465157d0>

Elias J.M. Tobias, S.T y Friendlander, B.S (1996). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, España: Dinámica.

Elias, J.M. (2006). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, España: Debolsillo.

Ellis, A. (1971). An experiment in emotional education. *Educational Technology*, 11(7), 61-64. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/44417721>

Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf>

Escudero,M.(1991). *Técnicas de relajación y autocontrol emocional*. Madrid, España. Escudero y Blanco S.L.

Evans, R. (2017). Emotional pedagogy and the gendering of social and emotional learning. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184-202. 10.1080/01425692.2015.1073102 Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2015.1073102>

- Extremera, N. (2002). *El autocontrol emocional: claves para no perder los nervios*. Málaga, España: Arguval.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(8). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 2-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Feldman, N. (1991). *Meditación práctica*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, núm. 332, 97-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N (2003). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Fernández-Berrocal, P. (2008). *La Educación Emocional y Social en España*. Fundación Botín. 159- 195. Recuperado de: <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419066006>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 88 (31.1), 15-26. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>

Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. doi:10.1016/j.psicod.2017.07.001 Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103417301892>

Ferrer, C.M. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería, España: Universidad de Almería.

Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167. Recuperado de:
<https://educar.uab.cat/article/view/v30-filella-ribes-agullo-soldevila>

Filella, G., Ros- Morente, A., Rueda, P., Solano, A. y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de educación primaria. *RES, revista de educación social*, 23, 301-314. Recuperado de:
<http://www.eduso.net/res/23/articulo/analisis-de-conflictos-entre-iguales-en-las-escuelas-de-educacion-primaria>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 6(16), 110-125. //doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001 Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000074>

Franco Justo, C. (2006). *Relajación física y serenidad mental: una guía para superar la ansiedad, la depresión y las preocupaciones de la vida*. Alicante, España: Clemente Franco Justo, D.L.

Franco Justo, Clemente (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 29-50. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121940003>

- Franco Justo, C., Mañas, I. y Justo Martínez, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de Mindfulness. *Revista educación inclusiva*, 2 (3), 11-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082166>
- Franco Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*). *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 271-288. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220271A>
- Franco Justo, C., Mañas, I. y Justo Martínez, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742011000200003
- Gallardo Vázquez, P., & Gallardo López, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Gallego Alarcón, M. J. (2006). *Educar a los hijos con inteligencia emocional*. Boadilla del Monte .Madrid, España: PPC.
- García García, María del Mar. (2015). Efecto de una intervención educativa Mindfulness en los profesionales de un centro sociosanitario en La Rioja. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/153018>
- García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728>
- García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de <https://doaj.org/article/f33c055e25654ceb92fc0e050baae160>
- Geissmann, P., y Bousinger, R. (1972) *Los métodos de relajación*. Madrid, España: Guadarrama.

- Germer, Ch. (2015). *Mindfulness y psicoterapia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Goleman, D. (1986). *Los caminos de la meditación*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2013.) *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia* Barcelona, España: Kairós.
- Guevara González, C. (2015). Análisis del MEIT (Mobile Emotional Intelligence Test) como instrumento de medida de la Inteligencia Emocional. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/137505>
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. y Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Relieve*, 11(1), 47-61. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm
- Harp, D. y Feldman, N. (1991). *Meditación práctica*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Hazlett-Stevens, H., & Bernstein, D. A. (2012). *Relaxation. Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice*, 105-132. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=qawT0W2MJI8C&pg=PT98&lpg=PT98&dq=People+have+practiced+various+forms+of+relaxation+for+thousands>
- Hernandez- Hernandez, F (2006). Proyecto de innovación educativa: “aprendizaje emocional y social en los centros de infantil y primaria” (SEL). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/181614515/Proyecto-de-Innovacin-Educativa-g-m-Para-p-g-A>
- Hewitt, J. (1980). *Relajación: cómo la naturaleza hace frente a la tensión*. Madrid, España: Edaf.
- Hewitt, J. (1997). *El gran libro de la relajación : manual de técnicas orientales y occidentales*. Barcelona, España: Medici.

- Hué García, C. (2006). *Bienestar docente y educación emocional*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Jornet, J.M., Perales, M.J., Suárez, J.M., Pérez Carbonell, A., Chiva, I., Ramos, G., González-Such, J., Villanueva, P. y Sánchez Delgado, P. (2001). La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 589-597.
- Justo, C. F. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 29.
- Justo, E. y Franco, C. (2008). Programa de relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad motriz infantil. *REIFOP*, 11 (2). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Kabat-Zinn, J. (2009) *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kabat- Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estás*. Barcelona, España: Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *El poder de la atención: 100 lecciones sobre Mindfulness*. Barcelona, España: Kairós.
- Kemmler, R (1983) *El entrenamiento autógeno para niños, adolescentes y padres*. Madrid, España: Tea.
- Labrador, F. J. (1993). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid, España: Pirámide.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, España: Aguilar.
- Lantieri, L. (2009). The Inner Resilience Program. Consultado Octubre de 2011. Recuperado de: <http://www.innerresilience-tidescenter.org>
- Lantieri, L. y Nambiar, M. (2010). *L' experiència de l'educació emocional en les aules de Nova York*. Observatori de salut de la infància i adolescència. Com educar les emocions (70-83). Barcelona, España: Faros.

- Lehrer P. M. (2007). *Principles and practice of stress management*. New York: Guilford Press.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927009>
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula : recursos para la educación emocional*. Madrid, España : Wolters Kluwer.
- López González, L. (2010). Disseny, desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula. Tesis doctoral. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42473/1/LLG_TESI.pdf
- López González, L. (2013). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2015). Habits related to relaxation and mindfulness in high school students: Influence on classroom climate and academic performance // hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: Influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista De Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 21(1). Recuperado de: <https://121-138.10.1387/RevPsicodidact.13866>.
- Lotz, J. B. (1969). *Como meditar*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Mas, B., Gómez, E., Cabañero, M., Valiente, R. (2004). Relajación y sensibilidad a la ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9 (2), 123-138. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272959815_Relajacion_y_sensibilidad_a_la_ansiedad
- Martín Asuero, A. (2012). Efectividad de un programa educativo en Conciencia Plena (Mindfulness) para reducir el Burnout y mejorar la Empatía, en profesionales de Atención Primaria (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/284028>

- Martínez Vera, E. (2006). *Transmisión de valores desde la educación emocional* (1. ed. ed.). Barcelona, España: Andamio.
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2018). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation//doi.org/10.1016/j.hrmmr.2018.03.002 Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053482218301840>
- Merchán Romero, I. M. (2017). Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6195>
- Mestre Navas, J.M. y Fernández – Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *RES revista de educación social*, 17, 1-17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/emo_res_17.pdf
- Morales González, R.M. y Almenar Ibarra, N. (2016). Inteligencia emocional en educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 887. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.52196 Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1792775577>
- Moreno, P. (2013). *Aprender de la ansiedad: la sabiduría de las emociones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Muñoz Eras, M. (2009). *Inteligencia emocional: emociones, estrés y salud*. Madrid, España: Libro Hobby.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),171-190. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058011>
- Nhat Hanh T.(2012). *La paz está en tu interior : prácticas diarias de mindfulness*. Barcelona, España: Oniro.
- Nieto J.M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid, España: CCS.

- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927008>
- Pagès i Bergés, E. (2008). *Com ser docent i no deixar-hi la pell : tècniques de concentració i relaxació a l'aula*. Barcelona, España: Graó.
- Palmero, (1999) Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza, 19 (1), 197-220. Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. Y Brackett, M. A. (2004). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re341/re341-28.html>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121924010>
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 17-29. Recuperado de: <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/131463>
- Pascual Ferris, V., Cuadrado Bonilla, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Las Rozas, Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Payne, R. A. (1996) *Técnicas de relajación: guía práctica*. Barcelona, España: Paidotribo.

- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),401-420. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1284/0>
- Perales, M. J., Ortega, S. y Jornet, J. M. (2012). *La evaluación como condición de calidad en la educación intercultural*. En L. Díe (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales*. Manual de Educación Intercultural. Valencia: CEIMIGRA
- Pérez Asesio, M. (2012). Aportaciones de la PNL a la educación emocional. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16) Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4398902>
- Pérez i Cabaní, M. L (2001) *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez, M.L., Carretero, M.R y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education. Routledge. Taylor & Francis Group. Recuperado de: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203148211.ch3>
- Pérsico, L. (2003). *Inteligencia emocional*. Madrid, España: Libsa.
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2018a). Relaciones entre felicidad, inteligencia emocional y factores sociodemográficos en secundaria. *Anuario de Psicología*, 48(1), 34-42. <https://10.1016/j.anpsic.2018.04.002>
- Rager, G.R(1973). *Hipnosis, sofrología y medicina*. Barcelona, España: Scientia.
- Raventós, L. T. (2000). Educación emocional y bienestar. *Revista Española De Pedagogía*, 58(217), 597-599. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23765827>

- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>
- Roberth, H. (1988). *Cómo hacer frente y adaptarse a la vida diaria*. Bilbao, España: Deusto.
- Rodríguez Correa, P. (2009). *Ansiedad y sobreactivación: guía práctica de entrenamiento en control respiratorio*. Bilbao, España: Editorial Desclee de Brouwer.
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (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. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1928302026>
- Rueda, P., y Guiu, G. F. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 30-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765771>
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I. y Schelstraete, G. (2010). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de down*. 26. 126-139. Recuperado de: <http://revistadown.downcantabria.com/2009/12/01/programa-de-educacion-emocional-aplicacion-practica-en-ninos-con-sindrome-de-down/>
- Salvador Ferrer, C.M. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Salmurri, F. Y Skoknik, V. (2003). Control del Estrés Laboral en los Profesores mediante Educación Emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 37-64. Recuperado de: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17378>

- Salanova, M., Llorens, S. Y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están "quemando" los Profesores?. *Sección Técnica*, 28, 16-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012115>
- Serrano, M. E., y García Álvarez, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3),273-280. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90416328008>
- Schultz, H. J. (1969). (Traducción de la 12ª ed. alemana por Alfredo Guerra Miralles). *El entrenamiento autógeno : autorrelajación concentrativa : exposición clínico-práctica*. Barcelona, España: Científico-médica.
- Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: Grupo Zeta.
- Sierra, O.L., Urrego, G., Montenegro, S., Castillo, C. (2014). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a10.pdf>
- Simó, V. (2012). *Mindfulness en la práctica clínica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Simó, V. (2012). *Iniciación al "mindfulness"*. Barcelona, España: Sello.
- Sintes Pros, J. (1989). *El estrés y la ciencia de la relajación*. Barcelona, España: Síntesis.
- Smith, J. C. (1992). *Entrenamiento cognitivo-conductual para la relajación : un nuevo sistema de estrategias para el tratamiento y la evaluación*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Smith, J.C. (1994). *Dinámica de la relajación*. Gerona, España: Tikal
- Smith, J. C. (2009). *Entrenamiento ABC en relajación: una guía práctica para los profesionales de la salud*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana : la meditación para los niños... con sus padres*. Barcelona, España: Kairós.

- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1), 47-59. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>
- Steimmer, J.P.(1976). *Relajación y equilibrio físico y mental*. México, México: Azor.
- Steiner, C. (2013). *La educación emocional*. Sevilla, España: Joder
- Strokvis, B. (1967). *Tratado de hipnosis: introducción a la sofrología*. Barcelona, España: Scientia.
- Strokvis, B. Montserrat-Esteve, S. (1967). *Tratado de hypnosis –sofrología*. Barcelona, España: Scientia.
- Strokvis, B. (1983). *Técnicas relajadoras y de sugestión*. Barcelona, España: Herder.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E y Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool; from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 15 (1), pp. 1-26.
- Teruel Melero, M. P. (2000). La educación emocional en la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 141-152. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Teruel Melero, M. P. (2014). Por qué y para qué la educación emocional. *Cuadernos De Pedagogía*, (442), 62-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579313>
- Toro, J.M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Torrabadella, P. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Integral.

- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F. Rodríguez Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), 579-597. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Travis, N. (2015) *Handbook on burnout and sleep deprivation: risk factors, management strategies and impact on performance and behavior*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Trujillo, M. M. y Rivas Tobar, L. A. (2010). Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional. *Innovar*, 15 (25), 9-24. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/29>
- Schermann, U. (2015) *Stress und burnout in organisationen: Ein Praxisbuch für Führungskräfte, personalentwickler und berater*. Berlin, Germany: Springer.
- Valero García, J.M. (2009). *¿Analfabetos emocionales? Cultivar los sentimientos en la escuela*. España: ICCE.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid, España: Eos.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>
- Vernon, A. (2006). Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents. *Grades, 7-12*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Villanueva Badenes, L., & González Barrón, R. (2014). *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción*. Madrid, España: Difusora Larousse – Ediciones Pirámide.
- Visnudevananda, S. (1979). *El libro del yoga*. Madrid, España: Alianza.
- Wiesenhütter B.S.(1983). *Técnicas de relajadoras y de sugestión*. Barcelona, España: Herder.
- Williams, M. (2015). *El camino del mindfulness: un plan de 8 semanas para liberarse de la depresión y del estrés emocional*. Barcelona, España: Paidós.

Índice de anexos

- Anexo 1: Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar. (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).
- Anexo 2: Contenidos del programa *Self Science* de Karen Stone Mc Crown.
- Anexo 3: Currículo de la asignatura educación emocional y para la creatividad para 1º de primaria.
- Anexo 4: Resumen del programa TREVA (Técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula)
- Anexo 5: Tríptico del programa de la asociación española de Mindfulness (AEMIND) para la escuela y familias.
- Anexo 6: Diferencias entre la relajación progresiva de Jacobson y la de Borkovec (Payne, 2002)
- Anexo 7: Efectos diferenciales de las técnicas de relajación sobre los síntomas de estrés.
- Anexo 8: Modificaciones realizadas en el cuestionario de aptitud relajatoria según sus dimensiones.
- Anexo 9: Guión de la entrevista personal al profesorado (Fuente: elaboración propia).
- Anexo 10: Cuestionario satisfacción beneficios de la meditación (1º Bachillerato).
- Anexo 11: Certificado de la formación en técnicas de relajación y meditación.
- Anexo 12: Certificado de la formación realizada para el CEFIRE en técnicas de relajación y meditación.
- Anexo 13: Cuestionario de satisfacción con la formación recibida en técnicas de relajación y meditación (Elaboración propia).
- Anexo 14: Listados de códigos de los sentimientos.
- Anexo 15: Dossier explicativo del marco general de la investigación.
- Anexo 16: Textos codificados del análisis DAFO: Amenazas.
- Anexo 17: Textos codificados del análisis DAFO: Dificultades.
- Anexo 18: Textos codificados del análisis DAFO: Fortalezas.
- Anexo 19: Textos codificados del análisis DAFO: Oportunidades.
- Anexo 20: Ficha - resumen con prácticas de relajación y meditación en 3 minutos.

ANEXO 1

TABLA II
Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández-Berrocal, Alcaide, y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja Claridad y Reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. Mayor IE en mujeres que en varones.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes adolescentes australianos	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo menores niveles de rumiación y percepción de estresores como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE (Claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menores síntomas de depresión y desesperanza.
RENDIMIENTO ESCOLAR	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Barchard (2000)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> Controlado habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.
	Extremera y Fernández-Berrocal (en prensa)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.
	Brackett y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.
	Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.

Nota: Las investigaciones citadas aparecen en el mismo orden que figura en el texto.

ANEXO 2

El curriculum de self science

Observarse a sí mismo y reconocer sus propios sentimientos; elaborar un vocabulario de los sentimientos; conocer las relaciones existentes entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones.

Examinar las propias acciones y conocer sus consecuencias; saber si una determinada decisión está gobernada por el pensamiento o por el sentimiento; aplicar esta comprensión a temas tales como el sexo y las drogas.

« Charlar con uno mismo» para comprender los mensajes negativos, como las valoraciones negativas de uno mismo; comprender lo que se halla detrás de un determinado sentimiento (por ejemplo, el dolor que subyace a la ira); buscar formas de manejar el miedo, la ansiedad, la ira y la tristeza).

Aprender el valor de ejercicios tales como la imaginación guiada y los métodos de relajación.

Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva; darse cuenta de las diferentes formas en que la gente siente las cosas.

Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos, aprender a escuchar y a hacer preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y sus propias reacciones o juicios al respecto; enviar mensajes desde el « y o» en lugar de hacerlo desde la censura.

Reconocer cuándo puede uno arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos.

Identificar pautas en su vida y en sus reacciones emocionales y reconocer pautas similares en los demás.

Sentirse bien consigo mismo y considerarse desde una perspectiva positiva; reconocer sus propias fortalezas y debilidades; ser capaz de reírse de sí mismo.

Asumir la responsabilidad; reconocer las consecuencias de sus decisiones y de sus acciones; aceptar sus sentimientos y sus estados de ánimo; perseverar en los compromisos adquiridos (por ejemplo, estudiar).

Afirmar sus intereses y sentimientos sin ira ni pasividad. Cooperación saber cuándo y cómo mandar y cuándo obedecer. Aprender a jugar limpio con los compañeros, padres y maestros; aprender el modelo ganador/ganador de negociar compromisos.

Fuente: KarCfl F. Stonc y Harold Q. DillehOfIt. Self Scieoce: The Subject 1 Mc (Santa Monleal Goody ear Publishing Co. 1975).

ANEXO 3

Currículum de educación emocional para 1° de primaria

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: CONCIENCIA EMOCIONAL	
COMPETENCIAS: CL, CSC, AA	
<p style="text-align: center;">Curso 1.º</p> <p>Criterio de evaluación</p> <p>1. Percibir las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales básicas personales, identificando estas y nombrándolas para favorecer la conciencia emocional.</p> <p>Se pretende verificar si el alumnado percibe las emociones básicas (alegría, ira, humor, miedo, tristeza, vergüenza, orgullo, asco, amor...) que lo movilizan en determinados entornos y sucesos, y las nombra empleando un vocabulario básico. Se trata de comprobar si conoce las respuestas corporales y las implicaciones que suscitan sus sensaciones en sus relaciones personales, constatando la conexión de determinadas acciones, técnicas y recursos (respiración pausada-agitada, gestos faciales, manos sudorosas-secas, agitación-relajación corporal...) con su estado emocional en situaciones de su vida cotidiana en el colegio y en el entorno. Por último, se evaluará si el alumnado reconoce su conciencia emocional, validándola como proceso de propia construcción en continuo y permanente desarrollo.</p>	<p>Contenidos</p> <p>1. Percepción de las sensaciones corporales.</p> <p>1.1. Observación corporal: gestos, mirada, respiración, desplazamiento..., en relación con las situaciones presentes, pasadas (recuerdos) o futuras causantes.</p> <p>1.2. Vocabulario de sensaciones: respiración pausada-agitada, gestos faciales tensos-relajados, manos sudorosas-secas, agitación-relajación corporal, mirada serena-inquieta...</p> <p>1.3. Comunicación de las sensaciones.</p> <p>2. Identificación de las emociones básicas</p> <p>2.1. Observación de las emociones en función de las sensaciones corporales causantes.</p> <p>2.2. Vocabulario básico emocional: alegría, ira, humor, miedo, tristeza, tristeza orgullo, asco, amor y vergüenza.</p> <p>2.3. Comunicación de las emociones.</p> <p>2.4. Iniciación a la relación entre las sensaciones corporales y las emociones producidas.</p> <p>3. Clasificación de las emociones</p> <p>3.1. Emociones agradables o desagradables en relación con el placer o desagrado producido.</p> <p>3.2. Redacción de textos sencillos del entorno escolar para la obtención y comunicación de información acerca de situaciones propiciadoras de emociones.</p> <p>3.3. Iniciación al uso de programas informáticos y juegos didácticos con situaciones de aprendizaje y reconocimiento de emociones con iconos e imágenes.</p> <p>4. Iniciación a la validación y aceptación de las diversas emociones.</p> <p>4.1. Indagación y reconocimiento de la percepción de las sensaciones y emociones propias.</p> <p>4.2. Interpretación, conocimiento y aceptación crítica de sus emociones.</p>

BLOQUE DE APRENDIZAJE II: REGULACIÓN EMOCIONAL

COMPETENCIAS: CL, CSC, AA

Criterio de evaluación

4. Regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, de modo que se desarrolle la autorregulación de la impulsividad emocional.

Este criterio propone verificar la capacidad de autogestión emocional del alumnado y de establecer relaciones respetuosas a través de la puesta en práctica de escucha activa, atención visual, técnicas de relajación, técnicas artístico-expresivas (modelaje, dramatización, etc.), el movimiento (gestos, posturas, etc.) y el juego para el desarrollo del bienestar personal y social. Asimismo, se comprobará la capacidad del alumnado para expresar las emociones de forma ajustada, regular su impulsividad, perseverar en el logro de objetivos, diferir recompensas inmediatas, superar dificultades (resiliencia) y autogenerar emociones para una mejor calidad de vida.

Contenidos

1. Autorregulación emocional a través de recursos y estrategias variadas vinculadas a componentes lúdicos.
 - 1.1. Representación, reconocimiento y valoración de las emociones (juego de roles simbólicos, adivinanzas mímicas, lectura de caricaturas, de imágenes animadas, modelaje visual y auditivo).
 - 1.2. Manejo del propio cuerpo como recurso lúdico para la regulación emocional a través de la atención plena. Técnicas de meditación, respiración consciente y relajación.
 - 1.3. Introducción a la regulación de la impulsividad, la ansiedad y el estrés desde la comunicación, y expresión gestual, oral y artística y desde el silencio y la quietud.
2. Introducción a la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades.
3. Orientación hacia la escucha activa y el diálogo reflexivo.
4. Comunicación interpersonal satisfactoria: la asertividad.
5. Actitud positiva ante la vida. Desarrollo del sentido del humor y la alegría.
6. Desarrollo de la autoestima y de la motivación para perseverar en los actos.
7. Introducción a la visualización de imágenes generadoras de vitalidad y dinamismo.
8. Desarrollo de la resiliencia educativa.
 - 8.1. Utilización del humor como estrategia de afrontamiento de la adversidad.
 - 8.2. Actitud abierta y positiva ante la vida.
 - 8.3. Concepción de la vida como un conjunto de vivencias negativas, seguras y positivas.

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: CREATIVIDAD

COMPETENCIAS: CL, CSC, AA, SIEE

Criterio de evaluación

6. Experimentar principios y estrategias de pensamiento divergente y analógico, utilizando los múltiples lenguajes de forma sencilla como medio para autoafirmar el propio potencial creativo.

Con este criterio se persigue valorar en qué medida el alumnado pone en acción en el contexto escolar las capacidades vinculadas al pensamiento divergente y analógico, que se manifiestan con una alta productividad, flexibilidad cognitiva, conexiones metafóricas y originalidad, en experiencias de generación de ideas y en la comunicación de los propios sentimientos, experimentando con los diferentes lenguajes (palabra, sonido, color y forma, el cuerpo) de forma sencilla y con la ayuda de técnicas creativas de fácil aplicación (lluvia de ideas, analogías, *ideart*, etc.), con la finalidad de favorecer la autoafirmación del propio potencial creativo.

Contenidos

1. Uso del pensamiento divergente.
 - 1.1. Producción de gran cantidad de ideas.
 - 1.2. Clasificación, seriación y comparación mediante diversos criterios y puntos de vista.
 - 1.3. Búsqueda de ideas alternativas, diferentes e inusuales.
 - 1.4. Asociación novedosa y extraña entre ideas.
2. Iniciación al uso de las técnicas creativas elementales: lluvia de ideas, analogías, *ideart*, etc.
 - 2.1. Experimentación con los procedimientos e instrucciones de las técnicas creativas.
3. Exploración con los múltiples lenguajes de forma sencilla y creativa.
 - 3.1. Sonorización, composición plástica y dramatización a partir de cuentos, vivencias, temáticas infantiles.
 - 3.2. Combinación de lenguajes de forma inusual y novedosa.
4. Autoafirmación del propio potencial creativo.
 - 4.1. Actitud positiva hacia lo original, lo diferente.
 - 4.2. Valoración positiva de las creaciones propias.
 - 4.3. Percepción y expresión oral de las sensaciones, opiniones y puntos de vista propios.

ANEXO 4

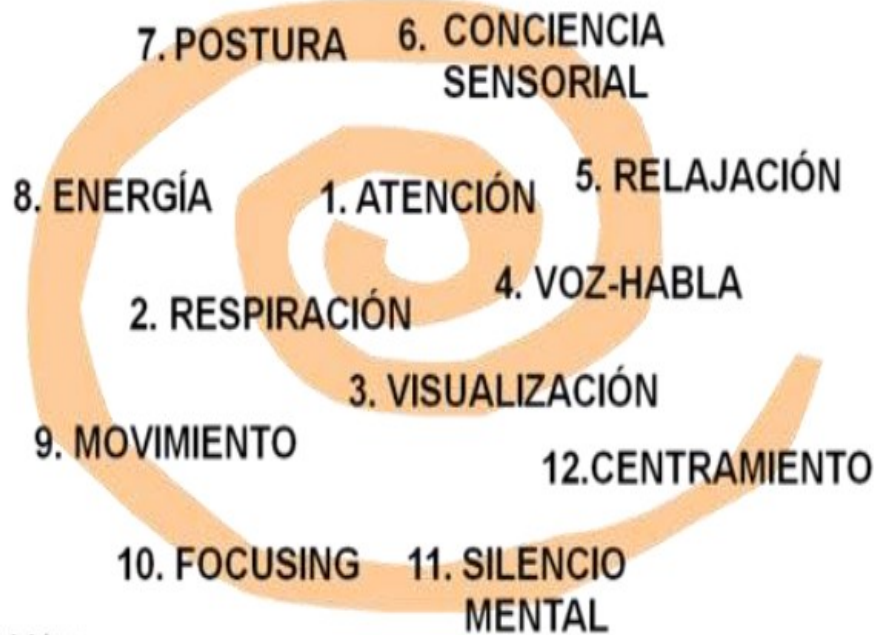
Cuadro resumen del programa TREVA

	DEFINICIÓN	IDEAS CLAVE	TIPOS DE EJERCICIO
1. AUTO-OBSERVACIÓN	Capacidad de prestar atención a uno mismo tres niveles: <i>mental, emocional y corporal</i> sin identificar-se con aquello observado (disociación) y al entorno (observación).	<i>Auto-observación:</i> 1) Respiración profunda; 2) Inventario; 3) Recorrido de autopresencia. <i>Observación:</i> 1) Sentir la gravedad; 2) Vincularse con objetos; 3) Expandir el cuerpo al infinito.	Auto-observación. Observación del entorno. Percepción, propiocepción e interocepción. Inventarios tridimensionales (metal corporal y emocional).
2. RESPIRACIÓN	Función orgánica y recurso psicofísico principal al que hay prestar mucha atención. Refleja nuestro estado interior en cada momento.	Organos y partes del cuerpo que intervienen. Fases. Ritmo respiratorio. Relación con el movimiento. Relación respiración-tensión. Relación respiración-pensamiento y respiración-emoción.	Respiración profunda. Respiración consciente Fases. Zonas respiratorias. Masaje respiratorio. Combinación con otras técnicas.
3. VISUALIZACIÓN	Habilidad voluntaria de representarse principal al que hay prestar mucha atención. Refleja nuestro estado interior en cada momento.	1.-Introducción relajadora. 2.-Tener objetivo claro. 3.-Representación mental. 4.-Aumentar calidad de representación con todos los sentidos. 5.- Cerrar ejercicio	Orgánica. Creativa. Situacional. Cinestésica. Objetos. Personal. Rendimiento. Fantasía.
4. VOZ Y HABLA	Recurso psicofísico auto-sugestivo, expresivo, relajador y terapéutico muy diverso: voz <i>interna y externa</i> .	La lengua como centro vivencial. Relación lengua-cerebro y lengua-cuerpo. Relación habla-personalidad-vivencia. Relación entre voz e identidad. Relación entre voz y respiración	(Interna/Externa). Acompañamiento verbal de la ejecución musical. Mantras. Voz-guía. Espontaneidad. Afirmaciones. Armónicos. Onomatopeyas. Sonidos de vientre, guturales, Voz e identidad. Canto. Verbalizar emociones. Poner nombre a sensaciones.
5. RELAJACIÓN	Capacidad de descontraer los músculos. Habilidad de soltar toda aprensión, no oponerse a la gravedad y reposar.	1. Soltar. 2.- Dejarse caer. 3.-Reposar. Se puede hacer con tensión antes de soltar.	Tensión-distensión. Con y sin objetos. Ejercicios. de soltar. Favorecer la gravedad. De reposo. Posturales. Inventarios.
6. CONCIENCIA SENSORIAL	Conjunto de percepciones a través de los sentidos. Desarrollo de la "alta fidelidad" perceptual".	Los cinco sentidos. La cinestésia y sus relaciones intersensoriales. Los sentidos como ventanas abiertas al mundo. Apego y desapego sensorial.	Mezcla sensorial. Hervidero de sensaciones. El cuerpo como una "nariz", oreja, lengua,...Gongs, campanas. Agudos-graves. Cinestesis. Poner olores y tacto a los sonidos. Tacto consciente.

7. LA POSTURA	Forma de estar en el mundo, de enfrentar una situación o realizar cualquier tarea humana.	1.-Elementos de una postura sana: centro de gravedad, disposición palancas, músculos, tensión. 2.-Uso corporal. 3.- La postura como expresión global de la persona (autenticidad y expresividad)	Centro gravedad. Eutonía. Musculatura agonista-antagonista, gravitatoria-antigravitatoria. Postura correcta. Uso corporal. Posturas expresivas. Cada momento, una postura. De postura a postura.
8. LA ENERGÍA CORPORAL	Nivel extra-fisiológico de flujo del "ki" del cual se puede tener conciencia y en el que se fundamenta la medicina china y algunas disciplinas orientales.	La lengua. El flujo energético. Centros y canales de energía. Bloqueos. Dinamismo energético.	Sentir la lengua. Percibir el flujo energético (ki). Puntos energéticos. El <i>hara</i> . Los <i>chacras</i> . Expresión luminosa, calorífica y pacificadora de la energía. Energía "versus" relajación. Energetización.
9. MOVIMIENTO CONSCIENTE	Ralentización del movimiento Traslado de una postura a otra con autopercepción absoluta.	Cabeza "como colgando". Pecho, hombros y vientres relajados. Piernas con ligera flexión. Enraizamiento de pies al suelo. Conciencia de la respiración. Globalidad., lentitud, fluidez y armonía	Movimiento-respirado. "Colgar de un hilo". Fluir. Caminar. Flotabilidad. Lentitud Movimientos cotidianos. Interpretación musical. Expresividad. Autenticidad del movimiento. Gozar del movimiento. <i>Tai-chí</i> .
10. CENTRAMIENTO	Recurso que consiste en alinear las tres dimensiones: corporal, emocional i mental	Trabajar los tres niveles en este orden: 1.-Relajación corporal. 2.- Empaquetamiento mental-3.-Enfoque emocional	Centramiento pre-interpretativo. Concentración. Dejarse centrar. Meditación. Predominio de un centro-canal
11. SILENCIO MENTAL	Habilidad de reducir el pensamiento obsesivo o disperso, silenciar la mente y "aparcar" las preocupaciones.	1.- Relación pensamiento-respiración. 2.- Relación pensamiento-tensión. 3 Auto-observación del pensamiento.-4 Aplicar ejercicio sin forzar. 5.- Conseguir ondas cerebrales más lentas y armónicas.	Cuenta atrás. Vaciar la mente. Encajonar el pensamiento. Fondo blanco/negro. Silencio mental. "Abrir" el cerebro. Sentir y relajar la lengua.
12. FOCUSING	Método vivencial de autoconocimiento que consta de seis sencillos pasos y se basa en la escucha profunda y amable del propio cuerpo para localizar y focalizar la sensación-sentida abriéndonos a espacios de transformación y liberación.	El <i>felt-sense</i> . Los seis pasos: 1.- Prepararse. 2.-Sentir. 3.- Expresar. 4.- Comprobar. 5.-Profundizar. 6.- Cerrar y autoagradecimiento.	Se aplica con éxito a la comunicación, el dolor, la creatividad, la inteligencia emocional, resolución de conflictos, relaciones interpersonals. Diseñar ejercicios de cada fase.

DIAGRAMA PROGRAMA TREVA

DOCE TÉCNICAS DE RELAJACIÓN VIVENCIAL
APLICADAS AL AULA



Luis López
www.programatreva.com

ANEXO 5

aemind /
asociación española
de mindfulness

Asociación Española de Mindfulness - **AEMind**

AEMind es una asociación científico-profesional de ámbito nacional. Está integrada por psicólogos, psiquiatras, investigadores, profesores, profesionales sanitarios y docentes interesados en la difusión, aplicación e investigación de las prácticas de Mindfulness como instrumento de mejora de la salud física y el desarrollo emocional.

datos de contacto ✉

AEMind - Asociación Española de Mindfulness
Dirección: C/ La Safor 12, 1º - 2ª 46015 (Valencia)
WEB: www.amys.es
CIF: G - 98221633

Información para centros interesados y formación de profesionales:
info@escuelasconscientes.es
www.escuelasconscientes.es



ESCUELAS CONSCIENTES es la propuesta elaborada por el Grupo de Mindfulness e Infancia de AEMind para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales, en el ámbito escolar y familiar que se fundamenta en la práctica de Mindfulness y Compasión.

Mindfulness es un proceso de entrenamiento atencional que nos hace más conscientes y nos permite sintonizar con el entorno y las personas que nos rodean, y con lo que está ocurriendo dentro de nuestro cuerpo y de nuestra mente, momento a momento. Una extensa investigación y evidencia científica ha reafirmado su utilidad en la mejora de las capacidades cognitivas y la regulación emocional.

Compasión es el aspecto nuclear afectivo de Mindfulness. Se define como la capacidad de todo ser humano (niños y adultos) de abordar los momentos de dolor, fracaso, frustración e inadecuación propios y ajenos con una actitud profunda de ternura, amabilidad y solidaridad, que se une a una intención espontánea de aliviar el sufrimiento.

Programa patrocinado por AEMind (Asociación Española de Mindfulness).



Programa de entrenamiento en Mindfulness y Compasión para niños, padres y profesores

enfoque*
calma*
compasión*
conexión*

escuelas CONSCIENTES®

• un programa - 3 protocolos de intervención

Conscientes del gran impacto que el entorno y las relaciones tienen en el desarrollo infantil, el alcance del programa incluye, además de la **intervención con los niños**, protocolos específicos de intervención para **padres y profesores**, con el fin de **optimizar el estilo educativo familiar y el proceso de enseñanza**.

Para educar con propósito y sentido, los **padres y profesores** necesitan conservar o recobrar su salud y su bienestar. **ESCUELAS CONSCIENTES** les acompaña y guía en el fortalecimiento de **sus propios recursos internos** para afrontar el estrés, la frustración, las preocupaciones excesivas o los estados de ánimo alterados.

Los **niños** encontrarán en **ESCUELAS CONSCIENTES** una **propuesta simple y sencilla para desarrollar sus habilidades de atención, tranquilidad, tolerancia a la frustración y su capacidad de regularse emocionalmente**.

• **enfoque - calma - compasión - conexión**

El programa gira entorno al desarrollo de **cuatro grandes áreas de habilidades -enfoque, calma, compasión, conexión-** que se entrenan específica y progresivamente y se retroalimentan entre sí.

• **enfoque**
El entrenamiento en atención incide directamente en la mejora de la percepción, la capacidad de concentración, la resistencia a las distracciones y la perseverancia y claridad en los objetivos.

• **calma**
Con la estabilidad de la atención, la autoconsciencia y una actitud abierta de curiosidad y aceptación se logra la calma y serenidad. Se incrementa la resistencia a los estresores y la capacidad de responder en lugar de reaccionar de forma automática en situaciones difíciles.

• **compasión**
Es el entrenamiento específico en el aspecto afectivo de Mindfulness. Se trata de enseñar a alumnos, padres y profesores a desarrollar amabilidad, ternura, cuidado y cariño hacia sí mismos, especialmente cuando perciben que fallan, fracasan, pierden o se sienten inadecuados. Se usan ejercicios específicos para desarrollar la aceptación incondicional de uno mismo y de los demás.

• **conexión**
Se deriva de las habilidades anteriores y nace de un sentido de igualdad y de interconexión con la vida y con los demás (concepto de Humanidad Compartida). Ello produce una mejora en las relaciones personales cultivando las cualidades de empatía, apoyo, ayuda y cooperación con otros niños y con adultos.

Estas cuatro habilidades son dinámicas, se relacionan entre sí, y a su vez redundan en **otros beneficios** personales como **mejora del estado de ánimo, mayor eficiencia** en el trabajo y/o en los estudios, y **mejora de las relaciones** familiares y sociales.

escuelas CONSCIENTES®

• protocolo niños (entre 8 y 12 años)

Edades: entre 8 y 12 años.
Nº de sesiones: 9 sesiones de 1h. (adaptables a 18 sesiones de 30 minutos).
Lugar: Centro escolar u otro espacio habilitado para tal fin.
Cuando: En horario académico o extraescolar, en sesiones semanales o quincenales.
Metodología: Enfoque práctico con breves y sencillas introducciones teóricas.

✉ Más información para centros interesados:
info@escuelasconscientes.es
www.escuelasconscientes.es

• protocolo padres / profesores

Nº de sesiones: 9 sesiones de 1h.30'.
Lugar: Centro escolar u otro espacio habilitado para tal fin.
Metodología: Enfoque práctico con breves y sencillas introducciones teóricas con contenidos y prácticas específicos y relevantes a su rol como padres / profesores.

✉ Más información para centros interesados:
info@escuelasconscientes.es
www.escuelasconscientes.es

ANEXO 6

Diferencias entre la relajación progresiva de jacobson y la de borkovec (payne, 2002)

	Relajación progresiva	Entrenamiento de la relajación progresiva
Posición de relajación	Tendido o sentado	Reclinado
Número total de grupos musculares trabajados	48	16
Número de grupos musculares nuevos trabajados	1 ó 2	Todos los grupos
Énfasis de una técnica	Liberación de la tensión de la relajación	“Producción” mediante ciclos de tensión
Valor percibido de la relajación	Alertar al individuo de la sensación de tensión	Profundizar en cada componente de relajación facilitando un “empuje” inicial; Una contracción fuerte lleva una relajación profunda
Parte jugada por la sugestión	Ninguna: la técnica es puramente muscular	La sugestión indirecta se usa para aumentar el efecto
Uso de cintas grabadas	No se usa	Se desaconseja
Número de sesiones necesarias	50+	Unas 6

ANEXO 7

Efectos de las diferentes técnicas de relajación

TÉCNICA	ESTADO-R PREDOMINANTE	INDICADO PARA
Relajación muscular progresiva Entrenamiento autógeno	Adormecimiento Relajación Física Desconexión	Síntomas o problemas físicos relacionados con la tensión y el estrés (dolores diversos, tensión muscular, etc.); insomnio; fobias y ansiedad asociadas a situaciones concretas Individuos que manifiestan ansiedad inducida por la relajación y rasgos o conductas problemáticas
Respiración	Consciencia Energía	Síntomas o problemas relacionados con activación afectiva negativa asociada al estrés (depresión, ansiedad, e irritabilidad). Aumentar nivel energía personal; incrementar autoeficacia y autoconfianza. Potenciar la concentración y el rendimiento (laboral, escolar, deportivo, etc.)
Imaginería	Gozo Desconexión Relajación Mental	Síntomas físicos y cognitivos asociados al estrés. Preparación para actividades que requieren esfuerzo y afrontamiento de situaciones estresantes asociadas a estímulos específicos (ensayo de habilidades). Recuperación después de las actividades de afrontamiento realizadas.
Meditación	Silencio Mental Devoción-Espiritualidad Amor y agradecimiento	Decremento de síntomas cognitivos de estrés (disminución de las preocupaciones, obsesiones y pensamientos negativos) Recuperación de la perspectiva ante la vida en general después de un periodo más o menos prolongado de estrés. Conocimiento y desarrollo personal.

ANEXO 8

Dimensiones y modificaciones del test de aptitud relajatoria

2 Dimensiones:

1) Habilidades de relajación (habilidades R).

- Factor 1.1 Focus. (Enfocamiento).

Item 1- He seguit l'exercici amb atenció.

Item 4- Sentia diferents coses al meu cos.

Item 12- Estava concentrat.

- Factor 1.2 Pasividad

Item 10- Estava tens perquè em volia relaxar i no podia.

Item 8- M'ha agradat l'exercici.

Item 6- M'hagués quedat més temps relaxat.

- Factor 1.3 Receptividad.

Item 5 - He estat amb els ulls tancats.

Item 9- M'he preocupat perquè sentia coses estranyes.

- El original tiene un ítem más.

2) Estados de relajación (estados R).

- Factor 2.1 Adormecido.

Item 11- Em sentia com dormit.

- Factor 2.2 Desconexión.

Solo había un ítem que era “me sentía desconectado de todo” y ese no lo incluí. Así que este factor la adaptación que yo hice no lo refleja.

- Factor 2.3 Silencio mental.

Item 7 - El meu cap estava en silenci.

- Factor 2.4 Relajación física.

Item 2 - Sentia el cos molt relaxat.

- Factor 2.5 Relaxació mental.

Solo había un ítem que era “em trobo despreocupat” y ese no lo incluí. Así que este factor la adaptación que yo hice no lo refleja.

- Factor 2.6 Relaxació emocional.

Item 14 - Estic tranquil i en calma.

- Factor 2.7 Fortaleza y conciencia.

Item 13 - Em sentia com si hagués recarregat les piles. (En el original era-em sentia molt ple d'energia) y lo cambié.

- Factor 2.8 Gozo.

Item 3- Em sentia a gust. (En el original era "sentia gozo y placer")

- Factor 2.9 Amor y agradecimiento.

Solo había un item que era "em sentia emocionat, com agraït" y ese no lo incluí. Así que este factor la adaptación que yo hice no lo refleja.

ANEXO 9

Guión de la entrevista personal al profesorado

(Fuente: elaboración propia)

- 1) Periodicidad de las sesiones. ¿Estamos siendo sistemáticos?
- 2) Principales dificultades.
- 3) Práctica de uno mismo.
- 4) ¿Los niños se relajan?
- 5) ¿Es factible aplicar técnicas de relajación y meditación en el aula?
- 6) ¿Hay alguien que se niegue a hacer los ejercicios?
- 7) Cambios en el clima de aula.
- 8) Mejora de la atención de los alumnos.
- 9) Mejora mi estado en la clase (estrés docente).
- 10) Que tal con el banco de recursos.
- 11) ¿Los alumnos han trasladado los aprendizajes a otros ámbitos fuera del aula?

ANEXO 10

Escala de valoración de los beneficios de la meditación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1 He reducido mi tensión corporal.					
2 Duermo mejor.					
3 Me constipo menos.					
4 Mis músculos están más relajados.					
5 Siento menos nerviosismo.					
6 Noto más estabilidad emocional.					
7 Me siento más creativ@.					
8 Siento que tengo más intuición.					
9 Siento que tengo mayor claridad mental.					
10 Tengo menor número de pensamientos por minuto.					
11 Me concentro más.					
12 Encajo mejor mis problemas.					
13 Soy más consciente de mi estado de ánimo.					
14 Soy capaz de cambiar mi estado de ánimo.					
15 Tengo mayor confianza en mí mismo.					
16 Siento que tengo mayor armonía interna.					
17 Consigo concentrarme cada vez más en la meditación.					
18 En general tengo mejor salud mental y física.					
19 Me siento más despiert@ intelectualmente.					
20 He mejorado mi memoria.					
21 Me siento más feliz.					
22 Me siento más motivado por todo.					

ANEXO 11

Certificado de la formación en técnicas de relajación y meditación CEIP La Loma del Mas.



CEIP Lloma del Mas

GENERALITAT VALENCIANA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ CEIP "LLOMA DEL MAS" BETERA (VALENCIA)	
15/12/17	
Núm. ENTRADA	Núm. EIXIDA
	243

CEIP Lloma del Mas, C/ La Costera, 16
46117 Bétera (València)
Tl. 961606960 Fax 961606961
40270616@qva.es

M.^a Teresa Gómez Martínez, com a directora del CEIP Lloma del Mas de Bétera,

CERTIFIQUE:

Que Laura Candel Artal, amb DNI 24367531C, ha impartit 15 hores del curs "Les tècniques de relaxació i meditació a l'aula" dins del Pla de Formació Anual de centre del curs 2015/2016.

Aquestes sessions s'han realitzat des del dia 6 de novembre de 2015 fins al 13 de maig de 2017.

I per a que conste als efectes oportuns, signe la present.

En Bétera, a 15 de desembre de 2017

Signat: M.^a Teresa Gómez Martínez



Directora

ANEXO 12

Certificado de la formación en técnicas de relajación y meditación. CEFIRE.



SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

EVA MARÍA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, DIRECTORA DEL CENTRE DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECURSOS EDUCATIUS DE TORRENT, DEPENDENT DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

CERTIFIQUE: que LAURA CANDEL ARTAL amb DNI/NIE 24.367.531C ha impartit 20 hores del curs

Mindfulness en l'àmbit educatiu (codi: 17TO01IP009)

(duració total de l'activitat: 20 hores)

Activitat organitzada dins del Programa de Formació Permanent del Professorat per al curs 2016-2017, en el marc de la RESOLUCIÓ de 14 d'octubre de 2016, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Investigació, per la qual s'establix el Pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2016-2017.[2016/8160] i realitzada al CEIP "Juan Antonio Martínez Torres" (ALDAIA) del dia 18/11/2016 al dia 19/05/2017.

CERTIFICO: que LAURA CANDEL ARTAL con DNI/NIE 24.367.531C ha impartido 20 horas del curso

Mindfulness en el ámbito educativo (código: 17TO01IP009)

(duración total de la actividad: 20 horas)

Actividad organizada dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2016-2017, en el marco de la RESOLUCIÓN de 14 de octubre de 2016, de la Secretaría Autónoma de Educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2016-2017.[2016/8160] y realizada en el CEIP "Juan Antonio Martínez Torres" (ALDAIA) del día 18/11/2016 al día 19/05/2017.

I perquè així conste, als efectes oportuns, expedisc aquest certificat
Y para que así conste, a los efectos oportunos, expido este certificado.

Torrent, 12 de juny de 2017
Torrent, 12 de junio de 2017



ANEXO 13

Cuestionario de satisfacción con la formación recibida en técnicas de relajación y meditación (elaboración propia).

1) UTILIDAD

	1	2	3	4	5
1. Se han cubierto las expectativas que tenía en relación a la utilidad de la acción formativa en la que he participado.					
2. Los contenidos desarrollados durante la acción formativa han resultado útiles y se han adaptado a mis expectativas.					
3. Voy a poder aplicar los conocimientos adquiridos en mi práctica profesional.					

2) METODOLOGÍA

	1	2	3	4	5
4. La tipología (curso, seminario, taller, rotación, etc.) ha sido la adecuada para la consecución de los objetivos.					
5. Los métodos didácticos empleados por los/as docentes han sido los adecuados para el desarrollo óptimo de la actividad.					
6. La duración del curso ha sido adecuada para los contenidos tratados.					
7. La metodología general empleada en el curso ha sido adecuada.					
8. Los medios pedagógicos (ejercicios, casos prácticos) han sido adecuados.					

3) PROFESORADO

	1	2	3	4	5
9. Conocimientos en la materia impartida					
10. El/la docente ha conseguido mantener el interés de los asistentes y adaptar la sesión a las expectativas del grupo.					
11. El/la docente ha resuelto mis dudas y ha sido accesible.					
12. El/la docente ha favorecido la participación.					
13. El/la docente ha transmitido y expresado adecuadamente las ideas y contenidos con un adecuado manejo de la expresión verbal y no verbal.					

4) BANCO DE RECURSOS

	1	2	3	4	5
14. Se ha presentado el banco de recursos correctamente.					
15. He entrado a mirar el banco de recursos por mi cuenta.					
16. Pienso que el banco de recursos me va a ser útil.					
17. he empezado a aplicar alguna actividad del banco de recursos.					
18. El banco de recursos está bien organizado y es coherente.					

5) OTRAS OBSERVACIONES:

ANEXO 14

Nombre: Cod automatica

Descripción: Nodos a partir de las 10 palabras más frecuentes

<Archivos\\Entrevistas> - § 44 referencias codificadas [Cobertura 3,72%]

Referencia 1 - Cobertura 0,11%

general

Referencia 2 - Cobertura 0,22%

emoticanos

Referencia 3 - Cobertura 0,08%

respiración

Referencia 4 - Cobertura 0,06%

relajación

Referencia 5 - Cobertura 0,06%

respiración

Referencia 6 - Cobertura 0,10%

general

Referencia 7 - Cobertura 0,10%

relajación

Referencia 8 - Cobertura 0,06%

actividad

Referencia 9 - Cobertura 0,12%

respiración

Referencia 10 - Cobertura 0,12%

emoticanos

Referencia 11 - Cobertura 0,03%

general

Referencia 12 - Cobertura 0,05%

respiración

Referencia 13 - Cobertura 0,09%

emotizantes

Referencia 14 - Cobertura 0,09%

respiración

Referencia 15 - Cobertura 0,19%

actividades

Referencia 16 - Cobertura 0,08%

actividades

Referencia 17 - Cobertura 0,08%

respiración

Referencia 18 - Cobertura 0,08%

emotizantes

Referencia 19 - Cobertura 0,11%

relajación

Referencia 20 - Cobertura 0,03%

actividades

Referencia 21 - Cobertura 0,02%

relajación

Referencia 22 - Cobertura 0,02%

relajación

Referencia 23 - Cobertura 0,03%

respiración

Referencia 24 - Cobertura 0,03%

actividades

Referencia 25 - Cobertura 0,02%

relajación

Referencia 26 - Cobertura 0,02%

relajación

Referencia 27 - Cobertura 0,03%

respiración

Referencia 28 - Cobertura 0,08%

general

Referencia 29 - Cobertura 0,08%

general

Referencia 30 - Cobertura 0,17%

actividades

Referencia 31 - Cobertura 0,04%

respirar

Referencia 32 - Cobertura 0,04%

respirar

Referencia 33 - Cobertura 0,12%

emotizantes

Referencia 34 - Cobertura 0,12%

respiración

Referencia 35 - Cobertura 0,20%

respirar

Referencia 36 - Cobertura 0,14%

relajación

Referencia 37 - Cobertura 0,04%

general

Referencia 38 - Cobertura 0,04%

control

Referencia 39 - Cobertura 0,14%

relajación

Referencia 40 - Cobertura 0,06%

Respirar

Referencia 41 - Cobertura 0,06%

Respirar

Referencia 42 - Cobertura 0,06%

respirar

Referencia 43 - Cobertura 0,27%

relajación

Referencia 44 - Cobertura 0,04%

respirar

ANEXO 15

Dossier explicativo del marco general de la investigación para el profesorado.

PROYECTO

LAS TECNICAS DE

RELAJACIÓN Y MEDITACIÓN

EN EL AULA

C.E.I.P LA LLOMAS DEL MAS (BÉTERA)

Laura Candel Artal 636360564

laucanart@hotmail.com

PLAN DE INVESTIGACIÓN

Tema de la tesis doctoral

Las técnicas de relajación y meditación y su aplicación en el aula.

Hipótesis de trabajo

La aplicación de técnicas de relajación y meditación en el aula mejoran varios aspectos de la vida académica: clima de aula, estrés docente, atención de los alumnos...

Variables de estudio

- clima de aula.
- estrés docente.
- atención de los alumnos.
- competencia relajatoria (alumnos / profes)
- relajación física, mental, emocional.
 - evaluación de los recursos. (banco de recursos).
 - evaluación de la formación.
 - aplicabilidad en el aula.
 - nivel de atención de los alumnos en el aula.

Evaluación

- se realizará una evaluación cuantitativa (con cuestionarios para los alumnos y profesores)
- se realizará una evaluación cualitativa mediante entrevistas y diarios de seguimiento.

Momentos de la evaluación.

la evaluación se realizará en tres momentos: al inicio de curso para valorar el punto de partida, a mitad para valorar el proceso y al final del curso para valorar el efecto de la aplicación de las técnicas.

Compromiso del profesorado participante:

aplicar las técnicas de relajación y meditación en el aula y colaborar en los momentos de evaluación.

un objetivo de esta tesis es que no haya sobrecarga de trabajo para el profesorado y sea fácil y cómoda la colaboración.

Gracias a tod@s por participar.

ANEXO 16

Textos codificados del análisis DAFO: amenazas.

Nombre: Amenazas

<Archivos\Entrevistas> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 9,09%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

Tal y como tenemos el horario lo veo complicado. Algo esporádico sí, pero sistemático no.

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

No, cuesta mucho. A principio de trimestre más viable.

Referencia 3 - Cobertura 1,01%

A mí no me lo piden.

Referencia 4 - Cobertura 1,01%

Sí, 1 siempre. Y un par que no les gusta demasiado pero no dicen nada, se comportan.

Referencia 5 - Cobertura 1,01%

Aún no.

Referencia 6 - Cobertura 1,01%

Habría que cambiar mucho el sistema. Individualmente cada uno lo puede hacer en su clase. A nivel de centro/ currículum, lo veo más difícil.

Referencia 7 - Cobertura 1,01%

Sube igual que baja de rápido.

Referencia 8 - Cobertura 1,01%

No.

Referencia 9 - Cobertura 1,01%

Sí, pero para ello se deben considerar en el currículum e incorporarlas en el horario.

ANEXO 17

Textos codificados del análisis DAFO: dificultades.

Nombre: Dificultades

<Archivos\Entrevistas> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 14,93%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

El horario, no hay tiempo. A veces lo hago en la asignatura de valores.

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

No lo puedo valorar.

Referencia 3 - Cobertura 1,01%

Es difícil de identificar porque son muy pequeños. También les pongo música relajante para hacer alguna actividad y se concentran más, ellos lo piden.

Referencia 4 - Cobertura 1,01%

El horario, no nos da tiempo a incluir otras actividades.

Referencia 5 - Cobertura 1,01%

No lo puedo valorar.

Referencia 6 - Cobertura 1,01%

Me gusta, aunque ya te digo que no lo uso mucho

Referencia 7 - Cobertura 1,01%

Es pronto para poder decir algo sobre eso.

Referencia 8 - Cobertura 1,01%

Hay niños que les cuesta o que no quieren cerrar los ojos. Hay algunos que hiperventilan, risitas...

Referencia 9 - Cobertura 1,01%

En general aún no tengo argumentos. Esta clase en general tiene gran déficit de atención.

Referencia 10 - Cobertura 1,01%

Preguntan ¿y eso para qué sirve? Cuando se les dice que cierren los ojos se miran entre ellos.

Referencia 11 - Cobertura 1,01%

No sabría decir, no se puede valorar aún.

Referencia 12 - Cobertura 0,28%

No he profundizado demasiado.

Referencia 13 - Cobertura 1,01%

Risas...
Falta de entrenamiento.
Desconocimiento.
Su problemática personal.

Referencia 14 - Cobertura 1,01%

Momentáneamente.

Referencia 15 - Cobertura 0,51%

Ninguna, si lo haces siempre, se acostumbran, al principio sí que había algunos que abrían los ojos y miraban a los compañeros pero a medida que lo vas trabajando eso desaparece.
La mayor dificultad es la cultura que traen de casa.

Referencia 16 - Cobertura 1,01%

No lo he percibido, no lo sé.

ANEXO 18

Textos codificados del análisis DAFO: fortalezas

Nombre: Fortalezas

<Archivos\Entrevistas> - § 38 referencias codificadas [Cobertura 36,93%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

Sí, están más relajados, recuerdan contar hasta 10.

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

Tengo un buen clima de aula. Se tranquilizan algo.

Referencia 3 - Cobertura 1,01%

Bien, este año estoy más tranquila en general, tengo pocos alumnos.

Referencia 4 - Cobertura 1,01%

Bueno, está bien.

Referencia 5 - Cobertura 1,01%

A ellos y ellas les encanta, siempre está quien al principio mira un poquito. Ellos lo piden.

Referencia 6 - Cobertura 1,01%

Sí, en general. Ellos ven que yo lo hago y es como un modelo para ellos.

Referencia 7 - Cobertura 1,01%

Sí, cuando introducimos las prácticas de relajación por la mañana o al medio día cambia el clima de aula.

Referencia 8 - Cobertura 1,01%

Sí, cuando yo misma me veo un poco más nerviosa me obligo a hacer respiración por ejemplo.

Referencia 9 - Cobertura 1,01%

Está bien, les encantan los emoticantos. Yo también hago búsquedas directamente en Google.

Referencia 10 - Cobertura 1,01%

A ellos les gusta.

Referencia 11 - Cobertura 1,01%

Sí, se calman un poco.

Referencia 12 - Cobertura 1,01%

Bien, este año estoy más tranquila, tengo pocos alumnos.

Referencia 13 - Cobertura 1,01%

Sí, observo que después de realizar las prácticas de relajación están más relajados y relajadas.

Referencia 14 - Cobertura 1,01%

Sí, los niños y niñas se relajan y están más calmados.

Referencia 15 - Cobertura 1,01%

Yo también estoy mejor y más tranquila en clase.

Referencia 16 - Cobertura 1,01%

Bien, es de fácil manejo.

Referencia 17 - Cobertura 1,01%

La mayoría sí, menos los casos concretos, el resto lo piden y lo quieren

Referencia 18 - Cobertura 1,01%

Cambios totales, hasta el personal del comedor querría realizar estas prácticas.

Referencia 19 - Cobertura 1,01%

Sí, mejora. Cuando se hacen los ejercicios yo también me calmo. Y volvemos a empezar. Si tú estás bien ellos lo estarán.

Referencia 20 - Cobertura 1,01%

Yo lo utilizo bastante. Los audios, actividades, vídeos, de todo.

Referencia 21 - Cobertura 1,01%

Sí, rompemos la dinámica en la que han entrado y se centran un poco

Referencia 22 - Cobertura 1,01%

Sí, después de una relajación se puede empezar a trabajar de otra manera.

Referencia 23 - Cobertura 1,01%

Si, comienza a mejorar.

Referencia 24 - Cobertura 1,01%

Bien, me lo miro más en casa para ver qué les pongo.

Referencia 25 - Cobertura 0,91%

en este grupo las han aceptado muy bien. Al principio algunas risas.

Referencia 26 - Cobertura 1,01%

Sí, al principio estaban pendientes de todo, ahora más relajados.

Referencia 27 - Cobertura 1,00%

Noto más en las sensaciones que ellos me cuentan y cómo explican que enfrentan sus problemas. Lo aplican en casa

Referencia 28 - Cobertura 1,01%

Cuando tienen la cabeza dispersa me piden que haga un punto en la pizarra para concentrarse. Lo utilizan antes de un examen para concentrarse. Mejora el control interno de los alumnos.

Referencia 29 - Cobertura 1,01%

Yo soy puro nervio. Con los alumnos sí, he mejorado con la relajación.

Referencia 30 - Cobertura 0,72%

Yo he buscado también otros recursos y me he inventado algunos ejercicios.

Referencia 31 - Cobertura 1,01%

Momentáneamente, unos minutos. Al reanudar la marcha se activan enseguida.

Referencia 32 - Cobertura 1,01%

Yo sí, hago la relajación y me calmo.

Referencia 33 - Cobertura 0,99%

Muy importante, hay muchos recursos, tengo que trabajarlo más

Referencia 34 - Cobertura 0,45%

Sí, se relajan practicando los ejercicios

Referencia 35 - Cobertura 0,54%

cuando yo estoy relajada ellos están más relajados.

Referencia 36 - Cobertura 1,01%

Sí, yo creo que sí, cuando el ambiente se calma podemos trabajar mejor.

Referencia 37 - Cobertura 1,01%

Sí, yo estoy más relajada.

Referencia 38 - Cobertura 1,01%

Está chulo y es muy útil. Hay muchos recursos para ir aplicando en el aula. Yo también tengo más recursos

ANEXO 19

Textos codificados del análisis DAFO: oportunidades

Nombre: Oportunidades

Descripción: Oportunidades de mejora

<Archivos\Entrevistas> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 19,60%]

Referencia 1 - Cobertura 1,01%

No

Referencia 2 - Cobertura 1,01%

Sí, piden los emoticantos y dicen respira, respira

Referencia 3 - Cobertura 1,01%

Sí, totalmente. Si algún día no lo han hecho por lo que sea, ellos me lo recuerdan.

Referencia 4 - Cobertura 1,01%

No

Referencias 5-6 - Cobertura 1,01%

En general no, pero sí que piden música para relajarse. Los ejercicios de respiración les gustan. Los ayuda a concentrarse, a estar más tranquilos. Yo también he aprendido a controlar mi carácter y les refuerzo como modelo.

Referencia 7 - Cobertura 1,01%

No

Referencia 8 - Cobertura 1,01%

Sí, poco a poco y hacerlo varias veces a la semana.

Referencia 9 - Cobertura 1,01%

No

Referencia 10 - Cobertura 1,01%

No lo sé, lo que sí que sé es que les gusta.

Referencia 11 - Cobertura 1,01%

Sí, totalmente, con organización y planificación y no requiere de más tiempo.

Referencia 12 - Cobertura 1,01%

Veo gente que lo hacen sistemáticamente y veo que a veces uno se para y empieza a respirar él solo. A veces en medio de la clase alguien dice "A respirar" o alguien dice a otro "respira".

Referencia 13 - Cobertura 1,01%

Sí, me parece beneficioso, les da herramientas.

Referencia 14 - Cobertura 1,01%

No

Referencia 15 - Cobertura 1,01%

Sí, y hacia mí también.

Referencia 16 - Cobertura 1,01%

No, además me lo piden.

Referencia 17 - Cobertura 1,01%

Sí, algunos me han comentado que lo hacen en casa cuando tienen problemas, cuando su madre les grita y se ponen nerviosos.

Referencia 18 - Cobertura 1,01%

No se niegan directamente, alguno se hace el despistado, a veces hay muchas risas.

Referencia 19 - Cobertura 0,41%

tengo que trabajarlo más.

Referencia 20 - Cobertura 1,01%

A algún tímido le ha dado más reparo y lo de las risitas pero no se han negado.

Referencia 21 - Cobertura 1,01%

Sí, es muy curioso porque ellos me dicen que en su casa cuando se enfadan se ponen a respirar y otros dicen que cuando en su casa su madre se enfada le dicen que respire para que se le pase.

ANEXO 20

Ficha - resumen con prácticas de relajación y meditación en 3 minutos.

EJERCICIOS PARA EL DÍA A DÍA DE 3 MINUTOS

- Sentados, adoptar una postura cómoda para relajar el cuerpo, respira tranquilamente mientras observas cómo el aire entra y sale por la nariz.
- Ponemos música suave pero con ritmo y movemos un poco del cuerpo, de pie delante del pupitre.
- Inhalamos y subimos los brazos por los laterales, exhalamos y los bajamos.
- Contar mentalmente muy despacito hasta 60.
- Escuchamos una canción con los ojos cerrados, luego podemos compartir lo que nos ha transmitido o sugerido.
- Intentad dibujar círculos continuos en el papel ahora piensa en una suma o multiplicación.....ahora intenta sentir algo agradable (madre /padre).
- Decimos las vocales sostenidas aaaaaaaaaaaaaaaaa, eeeeeeeeeeeeeeee, iiiiiiiiiiiiii, oooooooooooooooooo, uuuuuuuuuuuuuuuuuuu (a modo de mantra).

RESPIRACIÓN

- Respiro profundo 3 veces... ¿cómo me siento aquí y ahora?
- Respiro profundo 3 veces... ¿cómo me siento aquí y ahora? ¿Cómo está mi cuerpo? ¿Cómo está mi corazón? ¿Cómo está mi cabeza?
- Respiramos de forma suave y profunda. ¿Dónde respiro? ¿Dónde está el centro de la respiración en mi cuerpo?
- INSPIRO – RETENGO – EXPIRO. (Varias veces).
Coge aire por la nariz e inspira poco a poco, haz una pequeña pausa, ahora exhala hasta el final.
- Respiraciones por minuto. ¿Cuántas respiraciones hago en un minuto?
Cronómetro.
- Las zonas que respiran :
- RESPIRACIÓN ABDOMINAL.
- RESPIRACIÓN INTERCOSTAL.

- RESPIRACIÓN CLAVICULAR.
- RESPIRACIÓN COMPLETA.
- Respiración abdominal- pon las manos en la tripa y observa cómo el aire hace que la tripa suba y baje.
- Respiración intercostal – respira con una mano en el pecho y observa cómo el aire hace que el pecho suba y baje.
- Respira una flor, la ropa limpia, un plato que te encante, una colonia.
- Imagina que estás en la orilla del mar: cuando el aire entra en tu cuerpo es la ola del mar que te moja, y cuando la ola se va es la expiración.
- Imagina que cuando el aire entra en tu cuerpo te hincha como si fueses un muñeco y al exhalar te desinflas.
- Respiración con movimiento: de pie, delante de la silla. Imagina que eres un muñeco, al inhalar te hinchas y al exhalar te deshinchas.
- Con los ojos cerrados cuenta las respiraciones hasta 10, luego vuelve a empezar.

VISUALIZACIÓN (Corporal, creativa, de objetos, personal).

METODOLOGÍA: relajarse y estar tranquilos, decidir el objetivo al que queremos aplicar la visualización, crear una idea o imagen clara, concentrarse en el objetivo, transmitir energía positiva al objetivo, tener la mente y el corazón abiertos con deseos de cambiar, visualizar la imagen con detalles.

- Sentados, adoptar una postura cómoda para relajar el cuerpo, imagina que estás en la playa, con todo lujo de detalles.
- Imagina tu cuerpo delante de ti.....con un spray de color rojo dibuja las zonas de tu cuerpo que tienen más tensión, con color azul las zonas más relajadas. Respira profundo llevando el aire a las zonas de más tensión para ir relajándolas.
- Música suave, 5 respiraciones profundas, observo mis piernas y las relajo, observo mis brazos y los relajo, observo mi espalda y la relajo, observo mi cabeza y la relajo. Observo todo mi cuerpo relajado, muy relajado.
- Imagina delante de ti una esfera de color azul.....ahora es de color verde.....ahora de color morado....
- Imagina delante de ti un enanito del bosque, obsérvalo con todo lujo de detalles, tiene un mensaje para ti. El enanito te dice....

- Observa los dedos de tu mano, cada uno por separado, siente cada dedo de tus dos manos uno a uno.
- Sentados, adoptar una postura cómoda para relajar el cuerpo, imagina que estás en el campo, con todo lujo de detalles.
- Sentados, adoptar una postura cómoda para relajar el cuerpo, imagina que estás en la luna, con todo lujo de detalles.

Afirmaciones positivas- Nos relajamos un poco y pensamos.

- Estoy relajado.
- Me siento tranquilo.
- Siempre me divierte mucho....
- Soy buena persona.
- Estoy tranquilo y a gusto en clase.
- Yo merezco ser feliz.
- Estoy cada vez más contento.
- Cada día aprendo más cosas.
- Cada día me esfuerzo más por ser mejor.