

LA IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN Y LA EMPATÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

THE IMPORTANCE OF SELF-REGULATION AND EMPATHY IN TEACHER TRAINING

A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO E EMPATIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Canales Lacruz Inmaculada*, Rovira Glòria**

Palabras clave

Docentes.
Empatía.
Controles formales de la sociedad.
Agotamiento profesional.

Keywords

Faculty, Empathy.
Social control,
formal. Burnout,
professional.

Palavras-chave

Docentes. Empatia.
Controle formal da sociedade.
Esgotamento profissional.

Resumen: Este artículo analiza la autorregulación y la empatía percibidas por el alumnado de magisterio de educación infantil en la Universidad de Zaragoza en la práctica de situaciones motrices introyectivas. Se utilizó el diario de prácticas de los estudiantes como instrumento de recogida de datos y se realizó un análisis de contenido de éstos empleando el software NUD*IST 6. Los resultados muestran una reducida presencia de la autorregulación y la empatía en los testimonios de los participantes. Se confirma la necesidad de integrar prácticas motrices introyectivas en la formación docente para desarrollar estas competencias sociopersonales y se proponen algunas orientaciones pedagógicas para este fin.

Abstract: This article analyses University of Zaragoza students' perception on self-regulation and empathy in the practice of introjective motor situations. The students' practice diary was used to collect data, which underwent content analysis using NUD*IST 6 software. The results show reduced self-regulation and empathy in participants' statements. The need to integrate introjective motor practices into teacher education in order to develop these socio-personal skills was confirmed and some teaching guidelines are proposed for this purpose.

Resumo: Este artigo analisa a autorregulação e empatia percebidas pelos estudantes da titulação de Maestro especialista en Educación Infantil da Universidad de Zaragoza na prática de situações motrizes introjetivas. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o diário de práticas, realizando-se posteriormente uma análise do conteúdo com o apoio do software NUD*IST 6. Os resultados mostram uma presença reduzida de autorregulação e empatia nos registros analisados. Confirma-se a necessidade de integrar as práticas motrizes introjetivas na formação de professores para desenvolver essas habilidades sociopessoais. Finalmente incluímos diretrizes de ensino para essa finalidade.

*Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
E-mail: bromato@unizar.es

** Universidad de Girona. Girona, España.
E-mail: gloria.rovira@cadscriits.udg.edu

Recibido em: 16-04-2015
Aprovado em: 14-06-2015



1 INTRODUCCIÓN

La docencia exige un alto grado de implicación personal (ZABALZA, 2004), por esto los docentes son proclives a acumular tensiones, estrés o depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas laborales (ASENSIO *et al.*, 2006). La federación española de trabajadores de la enseñanza (FETE-UGT) analizó las enfermedades de los profesores en 742 centros de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en España, y los resultados mostraron que los docentes son un colectivo vulnerable (ASENSIO *et al.*, 2006). A su vez, para la organización mundial de la salud (OMS) y la organización internacional del trabajo (OIT), la docencia se considera una profesión de riesgo, como bomberos, policías o reporteros de guerra, entre otras (BISQUERRA; PEREZ, 2007). Por ello, el cansancio emocional o el síndrome de desgaste personal –*burnout*– se considera en España un accidente laboral en la profesión docente (TIFNER *et al.*, 2006).

Ante estas circunstancias es preciso reflexionar sobre el papel que tiene la formación inicial del docente para hacer frente a este tipo de vicisitudes propias en el desempeño de la profesión. Aunque, según López-Goñi y Goñi (2012), el desarrollo personal no se tiene en consideración en las carreras docentes a pesar de considerarse imprescindibles ciertas aptitudes emocionales y relacionales para ejercer docencia de manera sostenible (EXTREMERA; FERNANDEZ-BERROCAL; DURAN, 2004, MUÑOZ DE MORALES, 2005, PEÑALVA; LÓPEZ; LANDA, 2013).

1.1 Las Competencias Sociopersonales: Autorregulación y Empatía

En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias sociopersonales o socioemocionales, como aquellos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal, tales como la autorregulación y la empatía, entre otras, que capacitaran a los docentes para el ejercicio de su profesión en lo que respecta a su dimensión afectiva y relacional. De manera que se trata de una cuestión de trascendencia, ya que el docente se ve inmerso, a su vez, en el desarrollo de la vida afectiva de los estudiantes a pesar de que tradicionalmente se considere que la educación emocional recae exclusivamente en el entorno familiar (MARCHESI, 2007).

En este estudio se entiende por autorregulación la capacidad para reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos y actuar en consecuencia, mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicosomático (ROVIRA, 2010). De ahí la importancia de tomar conciencia de los estados personales como una vía para ayudar a alcanzar cuotas de autonomía y equilibrio personal.

La empatía hace referencia a la compasión, la escucha y la toma de perspectiva del otro (SUDITU; STAN; SAFTA, 2011). La empatía se exterioriza al no juzgar las reacciones emocionales de los demás, receptivos antes sus emociones negativas y simpatizando con sus manifestaciones. Un docente capaz de sentir empatía tiene la sensibilidad necesaria para ser consciente del estado personal del alumnado, de tal manera que los matices en su expresión no le pasaran desapercibidos (MARCHESI, 2007).

Existen numerosas investigaciones que muestran los efectos positivos del desarrollo de estas competencias sociopersonales para mantener un estado personal más armónico acorde con las exigencias en el ámbito educativo. La revisión bibliográfica de Meiklejohn *et al.* (2012) muestra que la mejora de la autorregulación emocional de los profesionales promueve su flexibilidad mental otorgándoles percepciones de autoeficacia, estableciendo una mayor capacidad para gestionar el comportamiento del grupo y mantener buenas relaciones con el alumnado.

Roeser *et al.* (2012) consideran que el desarrollo personal de los docentes mejora la enseñanza en el sistema educativo. A su vez, el bienestar personal favorece la empatía facilitando las relaciones interpersonales del docente con el alumnado, los compañeros/as o las familias (BERNAY, 2014, ROESER *et al.*, 2012).

Mattern y Bauer (2014) consideran que la autorregulación cognitiva para la profesión docente es un recurso importante para la gestión de la carga laboral. Una buena capacidad en la autorregulación cognitiva permite al docente ahorrar energía y gestionar de forma adecuada el tiempo destinado para las múltiples tareas que rodean la docencia. En consecuencia, se reduce el agotamiento emocional, mejorando la satisfacción sobre la práctica profesional.

1.2 Prácticas Motrices Introyectivas para el Desarrollo de Competencias Sociopersonales

De manera que, dada la importancia de estas competencias, resulta pertinente promoverlas en la formación inicial de los docentes. Para ello es posible recurrir a la práctica motriz introyectiva, ya que ejercitarse en algún tipo de práctica motriz como la meditación, el yoga, el tai chi, la eutonía o la antigimnasia, tiene repercusiones positivas en el desarrollo de la autorregulación emocional y de la empatía (ARIAS *et al.*, 2006, GREENBERG; HARRIS, 2012, HOWELL; BURO, 2011, KABAT-ZINN, 2003, ROVIRA, 2012).

Estas prácticas motrices parten de un paradigma holístico, considerando a la persona una unidad multidimensional, donde interaccionan las esferas afectivas, físicas, cognitivas y sociales (LAGARDERA, 2007, LAGARDERA; LAVEGA, 2003, ROVIRA, 2010) y se distinguen por estimular el autoconocimiento a través de ejercicios de respiración consciente, liberación articular, atención plena, toma de conciencia postural o estiramientos. Realizados tanto en solitario o de manera cooperativa, es decir, con una lógica interna psicomotriz introyectiva o de cooperación introyectiva (PARLEBAS, 2001).

Se sabe que la práctica regular de meditación reduce la ansiedad y el estrés y aumenta el bienestar subjetivo y la capacidad de resiliencia interior (DE LA FUENTE; FRANCO-JUSTO; MAÑAS-MAÑAS, 2010, WAYMENT *et al.*, 2011). También que aumenta la autocompasión, lo que representa un entrenamiento idóneo para aquellos profesionales que desempeñan labores de elevadas exigencias emocionales: enfermeros, médicos, *counselings*, psicólogos, asistentes sociales o docentes (DELGADO *et al.*, 2010, FRANCO, 2010, NEWSOM; WALDO; GRUSZKA, 2012).

La investigación sobre las consecuencias de la práctica del iRest ioga Nidra en estudiantes universitarios constata que esta práctica motriz introyectiva ayuda a reducir los síntomas del estrés percibido, la preocupación y la depresión a la vez que aumenta el estado de atención plena o conciencia plena (EASTMAN-MUELLER *et al.*, 2013).

Una hora de tai chi a la semana durante tres meses mejora de forma significativa en estudiantes universitarios sus dimensiones físicas (funcionalidad, disminución del dolor, salud global) y psíquicas (relación social, vitalidad, función emocional) (WANG, 2008). Este mismo autor destaca la conveniencia de incluir el tai chi en los programas de actividad física de los universitarios dadas las repercusiones positivas a nivel holístico.

A su vez, estas prácticas motrices son una vía pedagógica pertinente para estimular la conciencia emocional como competencia socioemocional contribuyendo a promover el bienestar personal (ROVIRA *et al.*, 2014). Incluir técnicas de atención plena –*mindfulness*– en la formación docente mejora la autorregulación emocional de los profesionales (MEIKLEJOHN *et al.*, 2012).

Por tanto, existen suficientes evidencias científicas que sustentan la necesidad e importancia del desarrollo de competencias sociopersonales para los docentes y que muestran que la práctica motriz introyectiva es una vía pertinente para ello.

Por todo lo expuesto, este estudio se planteó: a) Identificar la autorregulación y la empatía percibidas por el alumnado universitario ante una experiencia práctica de situaciones motrices introyectivas y b) Describir los principales contenidos que dificultan la autorregulación y la empatía en las vivencias del alumnado en la práctica de situaciones motrices introyectivas.

A su vez, se partió de la hipótesis que las competencias sociopersonales de autorregulación y empatía tienen escasa presencia en la percepción del alumnado ante las situaciones motrices introyectivas.

2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

2.1 Participantes

Participaron 42 estudiantes de primer curso de la diplomatura de maestro en educación infantil de la Facultad de ciencias humanas y de la educación de Huesca, de la Universidad de Zaragoza –España– (39 mujeres y tres hombres–de $19,8 \pm 1,42$ años de edad). La muestra seleccionada fue intencionada de carácter no-aleatorio, incluyendo los estudiantes que asistieron a más del 80 % de las seis sesiones programadas (Cuadro 1).

2.2 Instrumentos

En la recogida de datos se utilizó el diario de prácticas de los estudiantes en el que describían las sensaciones suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas.

Cuadro 1- Sesiones y ejercicios didácticos propuestos

SESIONES	DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS DIDÁCTICOS	LÓGICA INTERNA
Sesión 1 Atención a la Respiración diafragmática	1. Sentir la respiración diafragmática y como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad.	Psicomotriz introyectiva
	2. Mantener un ritmo respiratorio pausado y profundo, aflojando la mandíbula sin necesidad de mantener ninguna tensión en los labios.	
	3. Sentir a través del contacto y facilitar la respiración diafragmática de los demás.	Cooperación introyectiva
	4. Prestar atención a la expansión del diafragma gracias a la imposición de manos del compañero.	
Sesión 2 Atención a la Postura sentada	5. Tomar conciencia de la postura sedente y sentir el apoyo de los isquiones, buscando una posición confortable y respetuosa con nuestra pelvis y columna vertebral.	Psicomotriz introyectiva
	6. Permanecer sentado sin hacer nada disfrutando de la tranquilidad y bienestar que ello aporta.	
	7. Sentir la postura sedente de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.	Cooperación introyectiva
	8. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.	
Sesión 3 Atención a la Postura de pie	9. Tomar conciencia de la postura bípeda y el apoyo de los pies, siendo conscientes de la base de sustentación que éstos nos ofrecen, distribuyendo equilibradamente el peso corporal en ambas piernas.	Psicomotriz introyectiva
	10. Estirar las cadenas musculares posteriores y sentir el bienestar que ello aporta.	
	11. Estimular la planta de los pies ejercitándola y abriendo los dedos consiguiendo un buen apoyo, amplio y equilibrado, aflojando las tensiones instaladas en la planta del pie.	
	12. Sentir la postura bípeda de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.	Cooperación introyectiva
	13. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.	
Sesión 4 Atención al Desbloqueo articular	14. Desbloquear las articulaciones, liberándolas de la presión para favorecer su movilidad e hidratación, sintiendo la suavidad y soltura en los recorridos articulares.	Psicomotriz introyectiva
	15. Facilitar el desbloqueo y movilidad articular al compañero actuando con lentitud y precisión.	Cooperación introyectiva
Sesión 5 Atención a la Energía vital	16. Sentir la vibración interna.	Psicomotriz Introyectivas
	17. Activar la pelvis de manera suave y ágil en busca de la propia danza armónica, fluida, para sentir la suavidad y la sensualidad.	
	18. Percutir en el suelo con firmeza y estabilidad, a partir del centro energético para sentir la fortaleza personal.	
Sesión 6 Atención a la Mirada contemplativa	19. Ejercitar y estirar la musculatura ocular para experimentar los recorridos oculares y aumentar el campo visual.	Psicomotriz introyectiva
	20. Mirarse a los ojos y permanecer tranquilos y serenos, estableciendo una interacción visual sin prejuicios.	Cooperación Introyectiva

Fuente: Elaboración propia

Para elaborar el sistema de categorías se partió de que toda práctica motriz constituye un sistema praxiológico (PARLEBAS, 2001), lo que permitió deducir las dimensiones de análisis

a partir de los componentes de dicho sistema: participantes, espacio, tiempo y material y definir los indicadores correspondientes a partir de la descripción de las relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes de dicho sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos propuestos (Cuadro 2).

La variable independiente fue la propuesta práctica de situaciones motrices introyectivas: psicomotrices y cooperativas. Las variables dependientes fueron la autorregulación y la empatía experimentadas por los estudiantes en la práctica de situaciones motrices introyectivas y descritas en los diarios de prácticas.

Cuadro 2 - Sistema de categorías

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADORES
1. Situaciones psicomotrices introyectivas	1.1. Participante	111 Comunicación con uno mismo
	1.2. Espacio	121 Postura de pie
		122 Postura sedente
		123 Postura decúbito supino
	1.3. Tiempo	131 Duración
		132 Cadencia
	1.4. Material	141 Manipulación
2. Situaciones motrices de cooperación introyectiva	2.1. Participante	211 Rol activo
		212 Rol pasivo
		213 Rol único
	2.2. Espacio	221 Toma de decisiones en rol activo
		222 Postura de pie en rol pasivo
		223 Postura sedente en rol pasivo
		224 Postura de cúbito supino en rol pasivo
		225 Postura sedente en rol único
	2.3. Tiempo	231 Duración en el rol activo
		232 Cadencia en el rol activo
		233 Duración en el rol pasivo
		234 Cadencia en el rol pasivo
		235 Duración en el rol único
		236 Cadencia en el rol único
	2.4. Material	241 Manipulación en el rol pasivo

Fuente: Elaboración propia

El sistema de categorías cumplió los requisitos establecidos por Heinemann (2003). En primer lugar, se adecuó al objeto de estudio, esto es, analizar las experiencias del alumnado en las situaciones motrices introyectivas. En segundo lugar, sus dimensiones e indicadores satisficieron los criterios de exhaustividad y de mutua exclusividad. Finalmente, la objetividad y fidelidad del sistema de categorías permitió que los fragmentos de un mismo material pudieran ser codificados de la misma manera por distintos analistas.

Se utilizó el programa informático NUD*IST – Non Numerical Unstructured Data* Indexing Searching and Theorizing–de QSR, versión 6, diseñado para el análisis de datos en investigaciones basadas en métodos cualitativos.

2.3 Procedimiento

Al finalizar cada tarea planteada, el alumnado apuntaba los principales rasgos experimentados a lo largo de la sesión en su diario de prácticas. El diario se realizó en cada una de las seis sesiones prácticas de dos horas de duración. La redacción final se realizó fuera del aula. El diario de prácticas formó parte de la evaluación de la asignatura desarrollo psicomotor para los estudiantes de primer curso de magisterio de educación infantil. Se valoró exclusivamente la profundidad de las descripciones, excluyendo la valoración de las tareas o de los procedimientos pedagógicos.

Para constatar la validez, fiabilidad y objetividad del sistema de categorías se llevaron a cabo tres acciones (HEINEMANN, 2003): 1) Prueba piloto: Consistió en un primer acercamiento al objeto de estudio con el fin de conocer las posibilidades de adaptación del sistema de categorías. 2) Segunda prueba piloto: Se realizó un segundo análisis para elaborar el sistema definitivo y 3) Triangulación con investigadores/as. Se efectuó una triangulación con tres investigadores/as, aplicando el sistema de categorías en diferentes fragmentos de diarios. Se realizó una sesión previa de entrenamiento de los investigadores/as.

3 RESULTADOS

En la descripción de los resultados se muestra en primer lugar, el número de unidades textuales analizadas por indicador y su porcentaje. En segundo lugar, la distribución y la descripción de la autorregulación y la empatía percibidas y por último, los contenidos que explican las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al realizar prácticas motrices introyectivas y experimentar autorregulación y empatía.

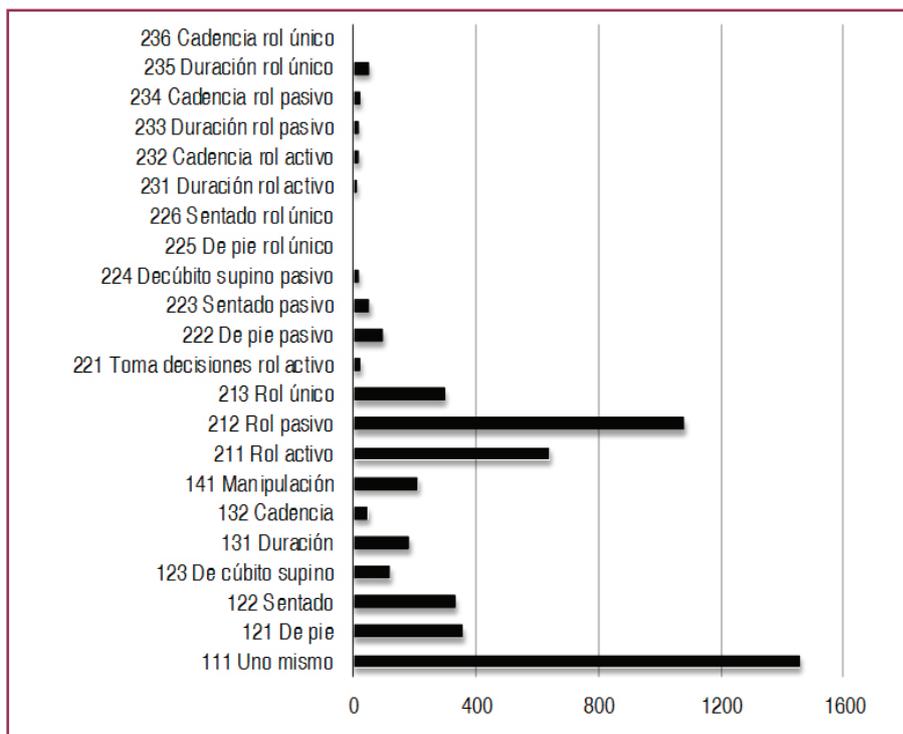
3.1 Unidades Textuales Analizadas por Indicador

En la figura 1 se detalla el número de unidades codificadas por indicador – ver cuadro 2: sistema de categorías. En primer lugar, se observa la diferencia cuantitativa entre unos indicadores y otros. Tan sólo tres indicadores superan las 600 unidades de registro, el resto no alcanzan las 400.

Así pues, el indicador 111 –comunicación con uno mismo– es el más numeroso –supone un 29.3% de todos los indicadores–, seguido del 212 –rol pasivo– con un 21.7% y 211 –rol activo– con un 12.8%. El indicador 111 –uno mismo– agrupa descripciones de la comunicación con uno mismo en las situaciones psicomotrices, es decir, son testimonios que detallan la interacción con uno mismo en tareas individuales introyectivas, tales como, tareas de respiración, *chi kung* o toma de conciencia articular. El 212 –rol pasivo– concentra testimonios de la vivencia en situaciones motrices de cooperación desde la perspectiva del rol pasivo, es decir, cuando se recibe un masaje o una manipulación por parte de un compañero/a. Muy relacionado con el anterior, el indicador 211 –rol activo– aglutina las vivencias desde la otra perspectiva de comunicación, la del integrante que realiza el masaje o manipula al compañero/a.

El resto de indicadores no alcanzan el 6% del total. Tres indicadores no tienen ninguna unidad categorizada: en el 225 –de pie, rol único–, 226 –sentado, rol único– y 236 –cadencia, rol único–.

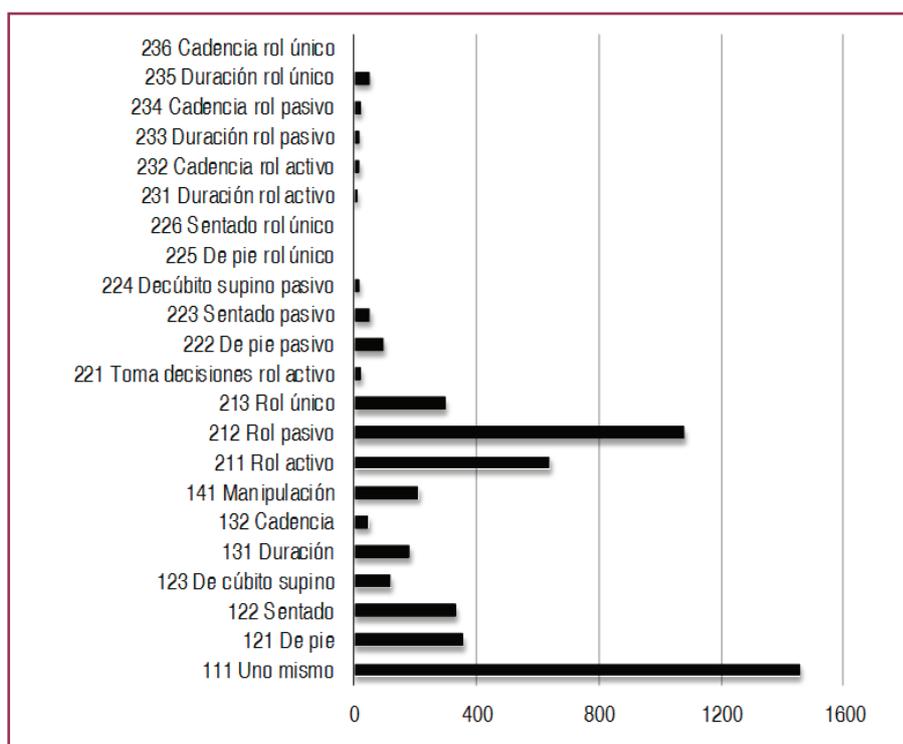
Figura 1 - Número de unidades por indicador



Fuente: elaboración propia

La figura 2 muestra el porcentaje de la muestra por indicador. Los indicadores 111 –uno mismo– y 212 –rol pasivo– son motivo de interés por el 100% de la muestra. El 211 –rol activo– es citado por el 95%, el 213 –rol único– por el 83%, el 122 –sentado– por el 81%, el 121 –de pie– por el 79% y el 141 –manipulación– por el 74% de la muestra. El resto de indicadores no alcanzan el 45% de la muestra.

Figura 2 - Porcentaje de la muestra por indicador

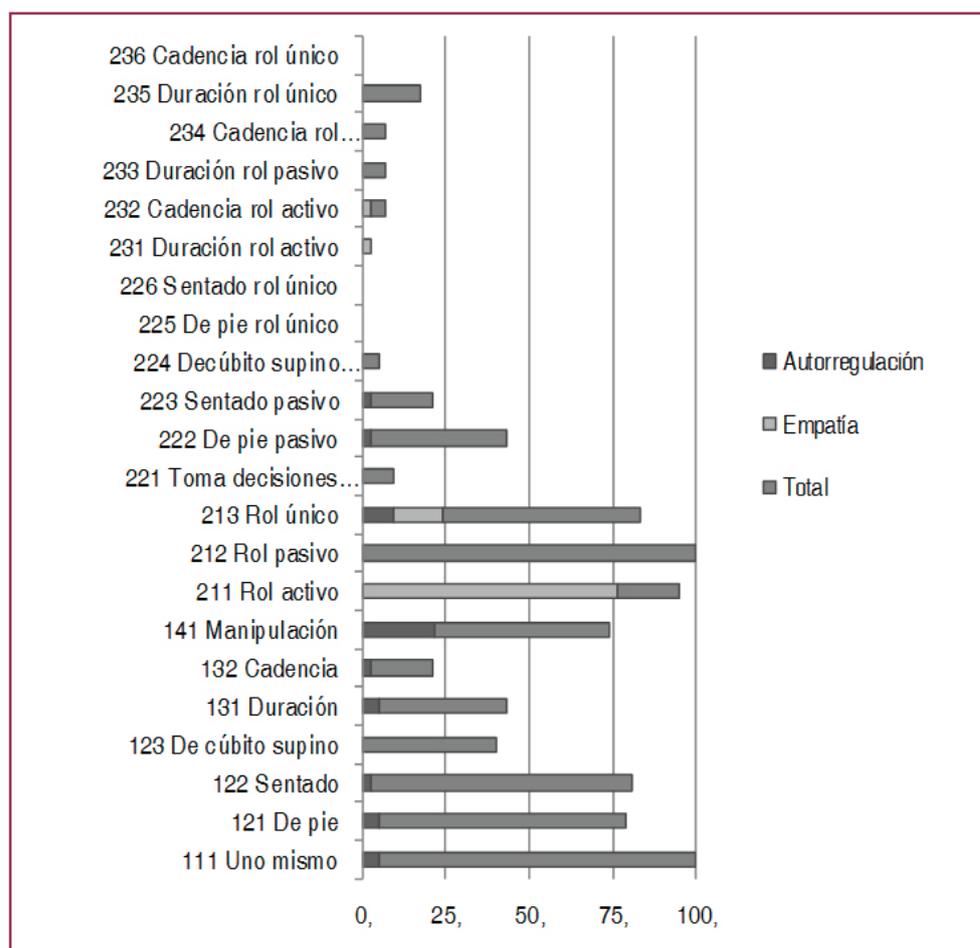


Fuente: elaboración propia

3.2 Presencia de la Autorregulación y la Empatía

En la figura 3 se detalla el porcentaje de la muestra que ha registrado vivencias sobre la empatía y la autorregulación en el total de cada indicador. El dato más revelador es que, excepto en el indicador 211 –rol activo–, la empatía y la autorregulación apenas son descritas por los participantes del estudio. De hecho, el indicador 212 –rol pasivo– es el segundo indicador con mayor número de referencias –véase figura 1–, aunque no aparecen referencias a la empatía y a la autorregulación.

Figura 3 - Porcentaje de la muestra según empatía, autorregulación y total por indicador



Fuente: elaboración propia

Los testimonios sobre la autorregulación describen la gestión y superación del dolor provocado al adoptar posturas requeridas en las situaciones motrices, tales como, la postura sedente, o bípeda. Por ejemplo, María así lo expone: “¡Que gusto! En esta sesión me he dedicado a la postura bípeda, deslizándome lentamente hacia abajo y en orden: cervicales, hombros, tronco, etc., se notaba como la tensión se liberaba, como cada parte se descargaba”. Esta gestión y superación del dolor también se manifiesta al manipular un objeto, como en el caso de realizar un automasaje con una pelota: “Me han dolido los pies en diversos sitios cuando pasaba la pelota de tenis por el medio de los pies, pero luego al quitarme la pelota de los pies me he sentido muy relajada y descansada como si se hubiera ido una gran presión de mí” (Alexandra).

En otras ocasiones se tiene conciencia de cómo la respiración favorece la distensión: “He conseguido relajarme mucho y he podido desconectar del estrés de los exámenes. Las respiraciones me han servido para olvidarme de los agobios y del cansancio acumulado” (Mónica).

Con respecto a la empatía, la figura 3 también refleja su mínima presencia en los testimonios de los participantes, excepto en el indicador 211 –rol activo– que más del 75% de los participantes muestra interés por este tema. Es lógica la ausencia de la empatía en los indicadores de la categoría 1 ‘situaciones psicomotrices’ debido a que las tareas motrices se realizan individualmente. Por lo tanto, la mayoría de las descripciones sobre la empatía proceden del indicador 211, aquel que integra los relatos desde la perspectiva del emisor/a, ya sea en un masaje o una manipulación articular.

Algunos de estos ejemplos son: Lucía muestra su grata sorpresa al percibir las emociones del otro: “Cuando hemos puesto las manos a nuestros compañeros he descubierto algo nuevo. Sabía que el tacto era importante, pero nunca había hecho una actividad de sentir a alguien de este modo, alguien que casi ni conocemos parece muy cercano humanamente. Si ponemos empeño podemos sentir cómo se sienten las personas con solo tocarlas. Hay una conexión. El otro/a está esperando sentir unas manos y yo un cuerpo. Siento tranquilidad, transparencia, y un cierto ‘poder’ de transmitir energía”. Y es que la capacidad empática permite: “sentir a la otra persona el contacto de mi cuerpo, podía apreciar su sensación de calma y armonía” (Alicia).

Percibir al otro permite ayudarlo en los problemas ocasionados por la práctica: “Al principio apenas podía apreciar la inspiración y espiración de mi compañera, pero luego, al presionar su diafragma he podido sentir su respiración. Le he presionado fuerte, sin pasarme, para que sintiera esa sensación de liberación que he sentido yo antes en su lugar” (Carla).

3.3 Contenidos que Dificultan la Empatía y la Autorregulación

En contraste a esta reducida presencia de la autorregulación y la empatía, la mayoría de los testimonios de la muestra relatan los problemas suscitados por las propuestas introyectivas, tales como, dolores musculares derivados de las posturas, vergüenza por realizar acciones extrañas, incapacidad para centrarse o nerviosismo ante la proximidad de otra persona, entre otros. Es decir, resulta una constante las narraciones que describen el malestar y la insatisfacción, siendo inexistentes en la mayoría de los casos de los participantes los recursos de autorregulación que puedan compensar dichos episodios de malestar.

En la tabla 3 se muestran los contenidos descritos por los participantes en los tres indicadores con mayor número de referencias –véase figura 1–. Si se tiene en cuenta el indicador 111 –uno mismo– tan sólo el 4,8% de la muestra describe la autorregulación –véase figura 3–, la mayoría de las referencias de este indicador describen la atención externa, la vergüenza, la agitación mental y los dolores musculares.

Tabla 3 - Contenidos en los tres indicadores con mayor número de referencias

INDICADOR	DIFICULTADES- INSATISFACCIÓN
111. Comunicación con uno mismo	Atención externa; vergüenza; agitación mental y dolores musculares
211. Rol activo	Inseguridad; cansancio y aprensión
212. Rol pasivo	Aprensión

Fuente: elaboración propia

La atención externa se manifiesta cuando el alumnado no es capaz de centrar la atención en sí mismo, y por lo tanto, se dispersa y pierde la concentración. La vergüenza o la sensación de ridículo también aparece en sus discursos, y es que este tipo de situaciones resultan novedosas para el alumnado y además no existe un modelo motriz a reproducir, por lo que, resulta muy habitual sentirse ridículo por realizar acciones inusuales. La agitación mental impide centrar la atención debido a que los pensamientos dificultan cualquier intento de concentración. Resultan muy numerosos los relatos que describen cómo las preocupaciones o proyectos futuros invaden la atención del alumnado, entorpeciendo la concentración en el momento presente. También son muy comunes los dolores musculares derivados de la adquisición de determinadas posturas como de pie, sedente o decúbito supino.

Otras dificultades aparecidas en el indicador 211 –rol activo– son la inseguridad que genera la manipulación del compañero/a en situaciones de colaboración, y es que, perciben falta de confianza en sí mismos a la hora de dirigir la interacción táctil. Cuando se adopta el rol de emisor/a también se muestra el cansancio que provoca la manipulación, como pueda ser en un masaje articular, en el que el emisor/a debe sostener y manejar una extremidad del compañero/a receptor/a. En ocasiones, se manifiesta la aprensión vinculada con el contacto de determinadas zonas corporales del compañero/a como puedan ser los pies. En el indicador 212 –rol pasivo– también está presente la aprensión, pero estos casos están determinados por recibir el contacto de algún compañero/a que resulta ingrato.

4 DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación constatan la hipótesis de partida, y es que, la autorregulación y la empatía tienen una escasa presencia en los testimonios del alumnado ante situaciones motrices introyectivas. Por lo tanto, se corroboran los resultados de las investigaciones que confirman la inexistencia del desarrollo de las competencias socioemocionales o sociopersonales en la formación docente (BORRACHERO *et al.*, 2014; EXTREMERA; FERNANDEZ-BERROCAL; DURAN, 2004, LÓPEZ-GOÑI; GOÑI, 2012, MUÑOZ DE MORALES, 2005, PEÑALVA; LÓPEZ; LANDA, 2013). De la misma manera, estos resultados desvelan las carencias de la sociedad actual sobre la alfabetización emocional y la necesidad de abordar la autorregulación, el bienestar psicosocial, la empatía o el control del estrés (ASENSIO *et al.*, 2006, BISQUERRA, 2003, BISQUERRA; PÉREZ, 2007, HUÉ, 2008, MARCHESI, 2007, MARINA, 2005), así como, la introducción de estos entrenamientos en la formación docente (FRANCO, 2010).

Los problemas relatados por los participantes de la presente investigación desvelan la falta de recursos para gestionar las emociones. La autorregulación es la que permite identificar el presente inmediato, ya sea, un dolor muscular, un pensamiento rumiante, una emoción negativa, etc., es decir, permite reconocer los conflictos, y de esta manera, poder regularlos y mitigar sus efectos. Por lo tanto, estos relatos corroboran la urgencia de desarrollar la autorregulación como una forma de alfabetización emocional (GOLEMAN, 1996), aspirar al equilibrio personal (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, KABAT-ZINN, 2003) y reducir el agotamiento emocional de los docentes (MATTERN; BAUER, 2014).

Este aspecto resulta vital sobre todo cuando se hace referencia a la formación docente, y es que, aunque la mayoría de profesiones requieren de determinadas competencias

sociopersonales –autoconfianza, autocontrol, control del estrés, empatía, entre otras– (BISQUERRA; PÉREZ, 2007), la docencia está sometida a un constante estrés (ASENSIO *et al.*, 2006) dado el alto grado de implicación personal (ZABALZA, 2004), considerándose una profesión de riesgo (BISQUERRA, 2003) debido al cansancio emocional –*burnout*– que sufre el profesorado (TIFNER *et al.*, 2006).

Las escasas declaraciones sobre la empatía de los participantes de este estudio constatan la compasión, la escucha y la toma de perspectiva del otro (SUDITU *et al.*, 2011) que lleva implícita la empatía. El alumnado describe la percepción de las emociones del compañero/a, sobre todo en las situaciones motrices introyectivas de cooperación que requieren interacción táctil, ya sea en un masaje muscular, una manipulación articular o en una corrección postural dirigida. Estos posibles problemas percibidos desencadenan una reacción emocional en el receptor/a, sobre todo en forma de compasión y comprensión sobre el fenómeno. También se manifiesta la toma de perspectiva del otro, propiciada por el cambio de roles establecido en las tareas motrices, donde un miembro de la pareja actúa como emisor/a de la interacción táctil y posteriormente adopta el rol de receptor/a. De esta manera, se permite que el alumnado experimente los diferentes roles establecidos.

Esta breve experiencia pedagógica, de tan solo seis sesiones de situaciones motrices introyectivas, ha permitido experimentar a los participantes del estudio las consecuencias desencadenadas por el desarrollo de la sensibilidad en la escucha del otro. Y es que todo docente debe contemplar e integrar la esfera de lo afectivo en el entorno escolar (MARCHESI, 2007), estimulando la conciencia emocional como competencia socioemocional para promover el bienestar personal (ROVIRA *et al.*, 2014).

Esta investigación no puede corroborar los resultados de Meiklejohn *et al.* (2012) en cuanto que la introducción de técnicas de atención plena en la formación docente mejora la autorregulación emocional. El diseño de la presente investigación no introdujo instrumentos de medida pre y post a la realización de las seis sesiones prácticas, por lo que, no se pudieron establecer resultados de mejora sobre sus efectos. Tampoco se puede ratificar que estas técnicas introyectivas favorecen el proceso de enseñanza en la formación docente (ROESER *et al.*, 2012), ya que de la misma manera, el diseño no contempló medidas para verificarlo.

5 CONCLUSIONES

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de integrar en la formación docente programas de atención plena o las denominadas prácticas motrices introyectivas (LAGARDERA, 2007, LAGARDERA; LAVEGA, 2003, ROVIRA, 2010, 2012) para el desarrollo de las competencias sociopersonales, ya que la docencia exige altas dosis de regulación emocional (TIFNER *et al.*, 2006) debido a la constante implicación emocional (ZABALZA, 2004).

Los resultados de esta investigación han permitido prever algunas orientaciones pedagógicas que estructuren los programas de atención plena o prácticas motrices introyectivas. Algunas de estas orientaciones para el desarrollo de la autorregulación plantean integrar técnicas de respiración, ya que, favorecen la concentración en el presente inmediato porque ayudan a enfocar la atención en un proceso cotidiano e íntimo. Esta toma de conciencia favorece centrar la atención y generar silencio cognitivo que desencadene la escucha y la percepción de las emociones.

Otro recurso que puede resultar útil son los protocolos de ajuste postural, en los que de forma dirigida y ordenada se incita a la percepción de zonas corporales concretas para reajustar la postura y establecer la máxima relajación muscular. De esta manera, y como en el caso de las técnicas de respiración, estos protocolos posibilitan enfocar la atención a hechos concretos e internos.

Para el desarrollo de la empatía, la introducción de situaciones motrices de cooperación puede resultar una buena fórmula para promover la percepción de las emociones de los demás, así como, la sensibilidad, el amor y el respeto, aspectos necesarios para la interacción social. Estas situaciones motrices de cooperación permiten la distinción de roles, para así, estimular la experiencia en diferentes perspectivas que entraña un mismo fenómeno, y cómo ésta perspectiva determina la percepción del mismo. Con esta diversidad de puntos de vista, el alumnado puede identificarse con los estados anímicos de los demás, y por lo tanto, sentir compasión, e incluso, poder comprender los actos y emociones, estableciendo la actitud necesaria para ayudar y mantener una convivencia dialogante.

Este estudio se ha basado en un diseño cualitativo recogiendo las experiencias del alumnado tras la realización de las situaciones motrices introyectivas programadas. No obstante, aunque los resultados han desvelado información relevante de la praxis, se haría necesario incluir medidas de valoración para constatar las mejoras significativas en la autorregulación y la empatía tras la realización de programas de prácticas motrices introyectivas en los planes de estudio de formación docente.

REFERENCIAS

- ARIAS, Albert *et al.* Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness. **Journal of Alternative and Complementary Medicine**, New York, v. 12, n. 8, p. 817-832, 2006.
- ASENSIO, José María *et al.* (Coord.) **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Ariel, 2006.
- BERNAY, Ross Stacy. Mindfulness and the beginning teacher. **Australian Journal of Teacher Education**, Auckland, v. 39, n. 7, p. 58-69, 2014.
- BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.
- BISQUERRA, Rafael; PEREZ, Nuria. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Madrid, v. 10, p. 61-82, 2007.
- BORRACHERO, Ana Belén B. *et al.* Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. **Research in Science and Technological Education**, Taylor Francis Online, v. 32, n. 2, p. 182-215, 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. *Fluir (Flow)*. **Una psicología de la felicidad**. Barcelona: Kairós, 2000.
- DE LA FUENTE, Jesús; FRANCO-JUSTO, Clemente; MAÑAS-MAÑAS, Israel. Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios. **Estudios Sobre Educación**, Pamplona, v. 19, p. 31-52, 2010.

- DELGADO, Luís Carlos *et al.* Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. **Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud**, Granada, v. 3, p. 511-532, 2010.
- EASTMAN-MUELLER, Heather *et al.* Irest yoga-nidra on the college campus: Changes in stress, depression, worry, and mindfulness. **International Journal of Yoga Therapy**, Little Rock, Ar, v. 23, n. 2, p. 15-24, 2013.
- EXTREMERA, Natalio; FERNÁNDEZ- BERROCAL, Pablo; DURÁN, Auxiliadora. Inteligencia emocional burnout en profesores. **Encuentros en psicología social**, Málaga, v. 1, p. 260-265, 2003.
- FRANCO, Clemente. Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. **Apuntes de Psicología**, Sevilla, v. 27, n. 1, p. 99-109, 2010.
- GOLEMAN, David. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.
- GREENBERG, Mark; HARRIS, Alexis. Nurturing mindfulness in children and youth: current state of research. **Child Development Perspectives**, Malden, v. 6, n. 2, p. 161-166, 2012.
- HEINEMANN, Klaus. **Introducción a la metodología de la investigación empírica**. Barcelona: Paidotribo, 2003.
- HOWELL, Andrew; BURO, Karen. Relations among mindfulness, achievement-related, self-regulation, and achievement emotions. **Journal of Happiness Studies**, Rotterdam, v. 12, p. 1007-1022, 2011.
- HUÉ, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.
- KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-based intervention in context: past, present and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, Malden, v. 10, p. 144-156, 2003.
- LAGARDERA, Francisco. **Ejercicio físico y bienestar**: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universidad de Lleida. Lleida: Universidad de Lleida, 2007.
- LAGARDERA, Francisco; LAVEGA, Pere. **Introducción a la praxiología motriz**. Paidotribo: Barcelona, 2003.
- LÓPEZ-GOÑI, Irene; GOÑI, Jesús María. La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes: un estudio comparativo. **Revista de Educación**, Madrid, v. 357, p. 467-489, 2012
- MARCHESI, Álvaro. **Sobre el bienestar de los docentes**: competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza, 2007.
- MARINA, José Antonio. **Aprender a vivir**. Barcelona: Ariel, 2005.
- MATTERN, Jessica; BAUER, Johannes. Dos teacher' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 43, p. 58-68, 2014.
- MEIKLEJOHN, John *et al.* Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students (Review). **Mindfulness**, New York, v. 3, n. 4, p. 291-307, 2012.
- MUÑOZ DE MORALES, Maite. Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 115-136, 2005.
- NEWSOM, Sandy; WALDO, Michael; GRUSZKA, Clare. Mindfulness group work: Preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. **The Journal for Specialists in Group Work**, Taylor Francis Online, v. 37, n. 4, p. 297-311, 2012.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad**: léxico comentado en praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PEÑALVA, Alicia; LÓPEZ, José Javier; LANDA, Natalia. Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. **Revista Educación**, Madrid, v. 362, p. 690-712, 2013.

ROESER, Robert W. *et al.* Mindfulness Training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. **Child Development Perspectives**, Malden, v. 6, n. 2, p. 167-173, 2012.

ROVIRA, Glòria. Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. **Acción Motriz**, Las Palmas, v. 5, p. 12-19, 2010.

ROVIRA, Glòria. El desarrollo de competencias personales y sociales a través de las prácticas motrices introyectivas. **Motricidad y Persona**, Santiago de Chile, v. 11, p. 65-72, 2012.

ROVIRA, Glòria *et al.* Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, Madrid, v. 25, n. 2, p. 111-126, 2014.

SUDITU, Mihaela *et al.* Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Elsevier Online, v. 15, p. 1168-1172, 2011.

TIFNER, Sonia *et al.* Bournout en el colectivo docente. **Studium: Revista de Humanidades**, Zaragoza, v.12, p. 279-291, 2006.

WANG, Yong. Tai Chi exercise and the improvement of mental and physical health among college students. **Medicine and Sport Science**, Basel, v. 52, p. 135-145, 2008.

WAYMENT, Heidi A. *et al.* Doing and being: mindfulness, health, and quiet ego characteristics among buddhist practitioners. **Journal of Happiness Studies**, Rotterdam, v. 12, n. 4, p. 575-589, 2011.

ZABALZA, Antonio. **Diarios de clase**. Madrid: Narcea, 2004.

