

La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado

Body awareness as a tool for beginner teacher training

Macazaga López, A. M^a.
Vaquero Barba, A.
Macias Muñoz, M. O.

Universidad del País Vasco (España)

Macazaga López, A. M^a.
Vaquero Barba, A.
Macias Muñoz, M. O.

Universidad del País Vasco (España)

Resumen

Este artículo presenta una experiencia en torno al desarrollo de competencias emocionales en el grado de Maestro de Educación Primaria. El cuál ha sido desarrollada en colaboración por tres profesoras, en el contexto creado por la asignatura de Didáctica de la Educación física y el Practicum II. Ha permitido poner en relación el conocimiento teórico con el práctico y establecer puentes de conexión entre la universidad y la escuela. Las estrategias formativas sobre las que se ha articulado han sido: el trabajo de experimentación y conciencia corporal y la auto-observación del enfado en el aula durante la realización de las

Abstract

This article presents an experience of emotional competence development within the Bachelor's Degree in Primary Education. It has been elaborated in collaboration with three professors in the context of the course Didactics of Physical Education and Practicum II. This experience has allowed the participants to put their theoretical knowledge into practice and bridge the gap between higher and lower education. The outlined training strategies are body experimentation, body awareness and self-observation of anger in the classroom. The body experimentation and awareness, combined with the writing task used in the self-observations and

prácticas. El trabajo de experimentación y conciencia corporal realizado, asociado al trabajo de escritura proyectado en las auto-observaciones y relatos finales elaborados por el alumnado, ha revertido en el desarrollo profesional del alumnado participante porque ha proporcionado una mayor conciencia y capacidad de regulación de la emoción de enfado en el contexto de las relaciones profesor-alumno.

the final reports of the students, have impacted their professional development by allowing them to strengthen their capacities to recognize and regulate their anger within teacher-student interactions.

Palabras clave: competencias emocionales, conciencia corporal, auto-observación y formación del profesorado.

Key words: emotional competence, body awareness, self-observation and learning teacher training.

1. La educación emocional en la formación de maestros: La invisibilidad de las emociones en la formación de maestros

En el Libro Blanco del título de Grado de Magisterio (ANECA), las competencias que todo docente debe tener en el siglo XXI se agrupan en cuatro grandes ámbitos: saber, saber hacer, saber ser, y saber estar. Estos ámbitos competenciales, nos sitúan más allá de la formación tradicional centrada en el saber academicista, ajeno a la dimensión emocional del ser, para entrar en un nuevo enfoque formativo en el que lo cognitivo y lo emocional caminan de la mano en la convicción de que sus destinos están estrechamente vinculados (Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Bisquerra Alzina, 2004; Naranjo, 2007; Sarasola, 2011).

Derivado de este planteamiento institucional se encuentra la idea del docente como responsable de la formación integral de sus estudiantes (Palomera *et al.*, 2010). Sin embargo, superar el olvido del que la vivencia y las emociones han sido objeto en el ámbito académico, no es tarea fácil. En nuestra sociedad la mayoría de los adultos nunca tuvieron la oportunidad de aprender a manejar sus emociones en los contextos formativos a pesar de que, inevitablemente, las experimentaban en cada minuto de su vida y tenían consecuencias tanto para ellos como para los demás. En este sentido, Brockbank y McGill (2002), plantean que el ámbito académico se ha desarrollado sobre el supuesto de que el intelecto es superior al cuerpo y de que solo la mente podría ser racional, fruto de estas creencias los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla.

En la actualidad resulta difícil cuestionar que las emociones están presentes, de manera inevitable, en los procesos de enseñanza aprendizaje y que influyen en ellos estimulándolos o dificultándolos. Asumiendo esta orientación, las competencias transversales para la Titulación de Maestro de Educación Primaria nos remiten a un profesional capaz de promover el desarrollo emocional de su alumnado como parte del

desarrollo integral de las personas, y capaz de valorar sus propios estados de ánimo como factor que contribuye al progreso armónico e integral del alumnado.

La idea de formar educadores emocionalmente competentes no es nueva porque sus fundamentos ya se encuentran en las aportaciones de la pedagogía, la psicología y la neuroinmunología, entre otras fuentes. Los resultados de la investigación realizada en torno a los programas de intervención en educación emocional coinciden en señalar que la capacidad que el profesorado tiene de identificar, comprender, manejar y regular las emociones influye favorablemente en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y profesional.

Estos resultados apoyan y refrendan las voces de aquellos que reclaman la necesidad de formar profesorado emocionalmente competente, capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales (Cabello *et al.*, 2010). Sin embargo, la educación emocional sigue siendo una tarea pendiente en la formación del profesorado, tal y como lo expresan numerosas voces comprometidas con el reto de dar al mundo emocional su lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brocbank y McGill, 2002; Bueno *et al.*, 2005; Rodríguez Jiménez *et al.*, 2013).

Entre las dificultades que deben enfrentar quienes se deciden a incluir la educación emocional en la formación del profesorado, se encuentra la escasez de modelos teóricos para trabajar de forma sistemática las emociones. Este artículo presenta una experiencia que ha seguido el modelo pentagonal de competencias emocionales en permanente proceso de construcción, análisis y revisión (Bisquerra Alzina, 2003, 2008; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). En este modelo las competencias emocionales están organizadas en cinco bloques de contenidos que se han de trabajar de forma sistemática para lograr comprender, expresar y regular, de forma apropiada, los fenómenos emocionales. Estos bloques de contenido son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

La experiencia que aquí presentamos ha centrado su atención, básicamente, en la conciencia emocional y su regulación. Trabajar la conciencia emocional, entendida como la capacidad de percibir las propias emociones y las emociones de los demás, implica desarrollar la autoconciencia, introspección y reflexión a través de la auto-observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Trabajar la regulación emocional, entendida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, así como, disponer de buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Algunas de las técnicas más utilizadas para regular la emoción son: el dialogo interno, el control del estrés a través de la relajación, la meditación, las visualizaciones, la respiración, las autoafirmaciones positivas, etc. (De Pagés Bergés y Reñé Teulé, 2008; López, 2007; Bisquerra Alzina, 2012).

El propósito esencial que la ha impulsado ha sido el de promover el desarrollo emocional de los futuros maestros de educación primaria a través de la conciencia emocional y la regulación emocional. Para ello, las estrategias formativas se han articulado en torno al trabajo de experimentación y conciencia corporal y la auto-observación proyectada en el proceso de escritura. En su implementación nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Explorar las posibilidades que las prácticas corporales ofrecen en la implementación de metodologías orientadas al desarrollo de las competencias de conciencia emocional y regulación emocional en la formación de los estudiantes de magisterio.
- Explorar el modo en el que la auto-observación proyectada en la escritura contribuye a procesos de reflexión y análisis que posibilitan participar de manera crítica en una cultura del cuerpo orientada al autoconocimiento.
- Indagar en el modo en que la auto-observación del propio enfado contribuye a que el alumnado en prácticas tome conciencia de los comportamientos que adopta en su quehacer docente en el aula y más concretamente, del modo en el que maneja los enfados y conflictos surgidos en este contexto.

2. Descripción de la experiencia construida

El diseño de la experiencia se ha sustentado en los principios de la investigación acción participativa (Carr y Kemmis, 1988), dando lugar a dos fases estrechamente interconectadas y en permanente reconstrucción.

Tiene su punto de partida en la docencia de la asignatura de Educación Física y su Didáctica que el alumnado de tercero del Grado de Educación Primaria de la Escuela de Magisterio de Bilbao ha cursado durante las ocho primeras semanas del curso académico 12-13. Tiene su punto final en el mes de marzo, tras seis semanas de prácticas en centros escolares.

2.1. Primera fase: La docencia de la asignatura como punto de partida

Ha tenido lugar durante el desarrollo de la asignatura de Educación Física y su Didáctica entre los meses de septiembre y noviembre de 2012. Comenzaremos diciendo que esta asignatura, impartida en la titulación de maestro de primaria, ha tratado de mostrar a los futuros maestros y maestras cómo el cuerpo habla y se expresa en todos los espacios del recinto escolar, convirtiéndose su cuidado y atención en responsabilidad de todos y cada uno de los profesionales comprometidos con la educación en la escuela. Desde esta premisa, el marco teórico-conceptual de referencia de la asignatura, ha buscado enfrentar muchos puntos de vista de la postmodernidad sobre el cuerpo, basados en una cultura tecnológica occidental y en valores como el individualismo y etnocentrismo enfocados al moldeamiento de cuerpos hábiles, capaces y eficientes (Barbero González, 1998, 2003; Molina y Beltrán, 2007).

Este punto de partida ha supuesto superar la idea de un cuerpo biológico-anatómico orientado hacia el producto, el rendimiento y el control (Antolín, 2014). En este cuerpo agónico y combativo las emociones se corresponden con el capital cultural masculino, por ejemplo la rabia, la ira...frente a las emociones que se corresponden con el universo femenino como el miedo, la tristeza... (Gregorio Gil, 2007) para centrar la atención en un cuerpo vivencial orientado a la dimensión experiencial y comunicativa en un clima de responsabilidad y respeto por las diferencias entre las personas. En este planteamiento la dimensión emocional emerge como pieza clave y motor de las prácticas

corporales realizadas (Gelpi, 2014). Unas prácticas que han tratado de promover la participación crítica del alumnado en una cultura del cuerpo y del movimiento que, en el momento actual, constituye un referente destacado en la vida de las personas. (Kirk, 1990; Arnold, 1990; Tinning, 1992; Sparkes *et al.*, 2005; Hildebrandt-Stramann, 2009; Penney, 2009).

En esta fase han participado 90 estudiantes. El trabajo desarrollado ha sido diferente en función de la modalidad docente (magistral/ práctica). En las sesiones magistrales, con una carga lectiva de 2,4 créditos, ha participado todo el alumnado, para las sesiones prácticas, realizadas en el gimnasio, se han dividido en dos grupos de 45 personas cada uno.

Para apoyar el enfoque planteado, las estrategias formativas sobre las que se han articulado, tanto las sesiones magistrales como las prácticas, han sido: el trabajo de experimentación y conciencia corporal y la auto-observación.

El trabajo corporal realizado en las sesiones magistrales, eminentemente teóricas, ha girado en torno a ofrecer a los estudiantes la oportunidad de experimentar técnicas corporales favorecedoras de la actitud de presencia y quietud en la experiencia del “aquí y el ahora”. ... La atención consciente ha sido el recurso utilizado por tratarse de una práctica corporal que se basa en entrenar la escucha corporal y el estar presente y consciente en cada momento de nuestra vida, acogiendo, sin enjuiciar, aquello que surja en nuestra experiencia (Schoeberlein, 2012; Kabat-Zinn, 2013). Las sesiones, en su mayoría, comenzaban con 5-10 minutos de este tipo de práctica.

El trabajo corporal realizado en las sesiones prácticas ha asumido, por un lado, una orientación de la materia ubicada en el discurso de la participación (Tinning, 1996), y por otro, un planteamiento metodológico que, desde una perspectiva expresivo-comunicativa, ha requerido el diseño de contextos de aprendizaje colaborativos en los que se han respetado y valorado las diferencias y los ritmos individuales de aprendizaje. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje seleccionados se han alejado de la tradición físico-deportiva para orientarse hacia juegos, danzas, dramatizaciones, relajaciones, masajes..., siempre con la mirada puesta en potenciar, estimular la creatividad y el placer de moverse. La gestión y organización de las actividades se han abordado no como un procedimiento de control, sino de experimentación y autoconocimiento del grado de corresponsabilidad asumido en la puesta en marcha y funcionamiento de las diferentes situaciones motrices de aprendizaje planteadas en el transcurrir de cada sesión práctica.

La auto-observación entendida como “la capacidad de tomar conciencia del estado de nuestra mente, cuerpo y emociones” (López González, 2007:148), ha sido la herramienta utilizada para ayudar al alumnado a saber más sobre ellos mismos, poniéndoles en situación de percibir y tomar conciencia de cómo el pensamiento interviene en el mundo emocional, de cómo éste se representa y registra en el cuerpo y de cómo se proyecta al exterior en un determinado comportamiento (López y Serrat, 2009; Rodríguez Jiménez *et al.*, 2013).

Para articular la auto-observación se construyó una herramienta que llevaba por título: “observándome aprendo sobre mí”. En ella se informaba al alumnado de que el objetivo de la misma era hacer presente la educación emocional y de que este propósito requiere de un trabajo sistemático de observación y registro acerca de cuáles

son los pensamientos, emociones y sentimientos que las diferentes situaciones prácticas experimentadas (juegos, masaje, danzas, dramatizaciones...) generaban en ellos. Se estructuró alrededor de los siguientes puntos: fecha de registro y contexto en el que se incluía una breve descripción de la situación sin juicios ni interpretaciones; emociones y sentimientos que la situación ha despertado (tristeza, alegría, enfado...); partes del cuerpo en que se ha localizado la emoción. Síntomas y sensaciones físicos registrados (frío, pesadez, calor, sudor, palpitaciones, ligereza, suavidad...); pensamiento/s registrados ligados a la emoción. Finalmente, formas, maneras... de responder ante la situación. Estos puntos se presentaban como una posible propuesta-guía a seguir con la indicación de que la estructura propuesta no supusiera un obstáculo para la narración espontánea de lo sentido en la situación.

Se le pedía al estudiante que, durante el curso (ocho semanas) , cada quince días, seleccionara aquella situación que mayor huella emocional hubiera dejado en él, la proyectara por escrito a la herramienta, y la hiciera llegar a las profesoras al apartado " tareas" de *moodle* . Este recurso virtual no permite compartir la información que contiene, y al tratarse de un contenido perteneciente al universo personal, era preceptivo proteger su confidencialidad, máxime cuando la asignatura se ha desarrollado en muy poco tiempo y al comienzo del curso, sin tiempo real para trabajar el clima y la cohesión de grupo.

El uso de la auto-observación, como herramienta de autoconocimiento, tal y como plantea Naranjo (2013a, 2013b), posibilita al alumnado tomar distancia con la emoción que colorea la percepción de lo sucedido en la acción, y permite iniciar un proceso de reflexión y comprensión de las actuaciones en las que se es actor y protagonista. El *darse cuenta* en la acción, a través de la auto-observación, y el posterior trabajo de reflexión sobre la acción, a través de la escritura, posibilita al alumnado comprender la experiencia vivida en las sesiones prácticas. La escritura introspectiva así planteada favorece el desarrollo personal y da la oportunidad de conocer aquello que hacemos a espaldas de nosotros mismos (Giroux, 1990).

2.2. Segunda fase: La proyección del trabajo emocional en el *Practicum*

Ha tenido lugar durante el *Practicum* II. El alumnado lo inició una vez finalizada la asignatura de Educación Física y su Didáctica realizada durante seis semanas entre los meses de noviembre y diciembre de 2012.

El centro organiza en grupos de once personas a este alumnado. Uno de estos grupos se le asigna, como tutora, a una de las profesoras que participa en esta experiencia.

Uno de los propósitos más importante de este *Practicum* ha girado alrededor de identificar el rol del maestro de primaria, e iniciarse en la experimentación de herramientas didácticas a través de la implementación de tres intervenciones.

En la intención de continuar el trabajo realizado en la docencia de la asignatura, se pidió al alumnado atender de forma específica "el cuerpo y las emociones" en alguna de las intervenciones a realizar en el aula, y continuar, a través de las auto-observaciones, con el trabajo en educación emocional iniciado en la asignatura durante los meses precedentes, focalizando ésta en la emoción de enfado.

La auto-observación, en este contexto llevaba por título “*conociendo mis enfados conozco mi estilo docente*”. La elección de esta emoción responde a que permite desarrollar una conciencia más amplia sobre uno mismo y los demás ya que en situaciones de tensión, frustración o conflicto, los rasgos del carácter se amplifican y afloran con mayor claridad. Conocer la propia identidad, los valores y las creencias es un primer paso para comprender e interpretar determinadas reacciones de los docentes en su relación con el alumnado (López y Serrat, 2009).

En este contexto la auto-observación ha tenido como propósito contribuir a la toma de conciencia de su manera de relacionarse y del modo en el que ésta le lleva a enfrentar las dificultades que la tarea docente encierra para él o ella (Archilla y Pérez, 2013). Esta perspectiva le va a permitir situar su intervención en un marco teórico, desde una mayor comprensión del estilo de relación e interacción que despliega en el aula. En este caso se les han ofrecido los siguientes puntos para la construcción de la auto-observación: descripción de la situación que le ha enfadado (sin emitir juicios ni interpretaciones), pensamientos ligados a la emoción de enfado, partes del cuerpo en que se ha localizado la emoción de enfado, síntomas y sensaciones físicas registrados (rigidez, tensión, frío, pesadez, calor...), respuesta generada, identificación del modo en el que el enfado ha influido en el hacer docente en el aula (en mi manera de relacionarme/ comunicarme con mis alumnos), y finalmente, identificación de las dificultades percibidas en la relación docente. En las reuniones de seminario se dispuso de un espacio para intercambiar sensaciones, emociones, pensamientos.... registrados.

Este grupo de estudiantes que participó en esta segunda fase de auto-observación mostró diferentes niveles de implicación. Finalizado el Practicum, los alumnos y alumnas participantes elaboraron su memoria final. En un apartado de ésta se les invitó a escribir un breve relato acerca de la experiencia de auto-observar su mundo emocional durante la gestión de la función docente, y más concretamente sobre el enfado. También se les pidió que focalizaran la narración en aquello que más les hubiera llamado la atención y les hubiera hecho reflexionar sobre su quehacer como docentes y sobre las dificultades encontradas.

Se recomendó escribir en primera persona y centrar su atención sobre la sucesión de estados afectivos que les habían acompañado en aquellas situaciones en las que registraron con más intensidad el mundo emocional, narrando las decisiones, los comportamientos, las modificaciones de la situación... (De Ketele y Roegiers, 1995; Bolívar, 2002).

3. Resultados

A modo de resultado presentamos dos de los relatos contruidos. Su propósito es apoyar e ilustrar las cuestiones que a continuación se presentan:

- la importancia de aprender a escuchar al cuerpo en el hacer docente.
- la importancia de desarrollar la autoconciencia a través de la auto-observación e introspección, para saber reconocer y gestionar las emociones.

- la importancia de disponer de técnicas corporales como la respiración consciente para afrontar el enfado en el aula.
- la importancia de la auto-observación para conocer, reconocer y actuar de forma consciente, reflexiva y serena en el aula cuando la emoción de enfado se activa.

3.1. Primer relato: *Aprendiendo de mi enfado*

A menudo, nos olvidamos de la importancia que tienen los sentimientos en nuestra vida diaria, y los guardamos en los rincones más ocultos de nuestro interior, convirtiéndolos en metal, en su sentido más frío. Viven cautivos, sin encontrar un camino de salida, porque no les ofrecemos apropiada atención.

Hablamos de sentimientos cálidos como la alegría, la felicidad, la ilusión; también de los más frágiles: la tristeza, la inquietud, el miedo, la impotencia. En el día a día, nacen en nosotros diferentes sentimientos, pero debido a la falta de costumbre, tal vez, no nos esforzamos demasiado en pensar en ellos. Los dejamos quietos, inmóviles, dándoles mayor importancia a otros quehaceres.

Apenas encontramos tiempo para reflexionar acerca de nuestro mundo interior. Actuamos como si no existiera el reino de los sentimientos, y casi seguro que es esa la razón que nos lleva a actuar de manera impulsiva cuando los sentimientos más agrios (el odio, el enfado...) se hacen presentes.

La cotidianidad del aula está repleta de emociones y sentimientos. En esa atmósfera, a pesar de que la atención se centra en los aspectos más formales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ahí están danzando las emociones. Es por ello por lo que no nos libraremos fácilmente de ellas, ya que se vean o no se vean, tengan color o no lo tengan, están vivas y de manera inadvertida influyen en nuestras acciones e intervenciones educativas.

Llegados hasta este punto, quisiera reflexionar sobre un sentimiento especial del que he aprendido y experimentado mientras hacía las prácticas como docente. “El enfado”.

Desde siempre me han enfadado las disputas, los comportamientos burlescos y egoístas, también la falta de respeto y la represión por parte de los más fuertes hacia los más débiles. En mi experiencia durante el Practicum, las acciones que han conseguido enfadarme han sido similares: las burlas utilizadas por los alumnos para hacerse daño entre ellos, el comportamiento de superioridad del líder del grupo, la discriminación entre amigos... la insistente demanda de atención por parte del alumnado.

Es en este último comportamiento en el que voy a situar mi reflexión. Era un martes por la tarde mientras hacíamos las tareas de matemáticas cuando Amaia requería con insistencia mi atención.

Mientras me esforzaba todo lo que podía en ayudar tanto a ella como a sus compañeros, se dedicaba a reclamarme cada minuto, sin respetar los turnos de los demás: “¡Jone venga, ven a dónde mí!”, “¡Yo estoy primera, no vayas a ayudar a los

demás!”, “¡Cuanto tardas!”, “¡Ven ya de una vez jolín!”, “¡Venga que no me va a dar tiempo para terminar todos los ejercicios!”.

Mientras que sus llamadas de atención me impedían una y otra vez ayudar a los demás, mi paciencia se iba agotando. En ese momento, el enfado llegó a su límite y casi sin darme cuenta, exterioricé toda la rabia contenida delante de Amaia.

La niña al ver mi actitud exigente se quedó boquiabierta, sin palabras como inmobilizada, y enseguida, mostró su tristeza. Bajó la cabeza y guardó el lápiz. Me dijo que no iba a hacer nada más hasta que terminará la clase y dejó sin finalizar las tareas de matemáticas.

Esta experiencia me ha enseñado que con la tensión por los aires y la sangre hirviendo, no se consiguen los propósitos previstos. Enfadarse y reaccionar es un proceso de acción–reacción inconsciente y automático que además de influir en nosotros mismos negativamente, también causa daño a las personas próximas con aquello que desprendemos desde dentro.

El no tomar tres o cuatro minutos para reflexionar sobre lo que nos ha hecho enfadar, el no hacer un esfuerzo para tranquilizarnos, y el no planificar la jugada antes de salir al terreno de juego, nos hace explotar como dinamita que ha quemado su mecha. Y ahí, con nuestro enfado al descubierto, surge la espiral “tu-yo” de una batalla emocional que aumenta la tensión, empeora el ambiente, impone la autoridad, y todo lo que hay a nivel de curriculum oculto.

Los educadores debiendo asumir que somos referentes para los escolares, no podemos partir de este desequilibrio. Tenemos que aprender a aproximarnos con sosiego a la intervención pedagógica, manteniendo una distancia con aquello que ha conseguido reventar nuestro interior.

El enfado, es un sentimiento que a todos nos intranquiliza y que en pocos segundos consigue alterar todo nuestro mundo interno. Podemos pensar que el causante de esa alteración puede ser algún factor externo, pero, ¿no nos hemos parado a pensar que los estímulos necesarios para despertar nuestro enfado están dentro de nosotros? Nosotros somos los responsables de ese enfado, y por tanto los más adecuados para encaminarlo y regularlo.

Me refiero a la manera que cada uno tiene de sentir, vivir, percibir...las situaciones. A veces, las tomamos tan a pecho y tan personalmente, que no nos damos cuenta de que reaccionamos de manera inconsciente y es por ello por lo que surgen los comportamientos impulsivos que no esperamos ni predecimos. De pronto se nos enciende una fuerza desagradable que quiere salir fuera, sin que el cerebro tenga tiempo de asimilarlo. Y así, dejando a un lado la capacidad de razonamiento que tenemos, reaccionamos de manera impulsiva.

Si no queremos que las consecuencias de nuestro enfado sean un obstáculo en nuestra labor pedagógica tratémoslo de manera diferente. Antes de sacarlo fuera, aprendamos a jugar con él dentro de nosotros. Oigamos lo que nos dice el cuerpo, su significado y ofrezcámosle a esta especial emoción el espacio que hasta ahora no le hemos concedido.

3.2. Segundo relato: ¡Aquí mando yo!

¿Cuántas veces hemos escuchado esa oración? En nuestras casas, en la calle, en las aulas etc. Esa oración se ha hecho parte de nuestro día a día, se ha convertido en un espejo que refleja nuestra sociedad.

Hace un tiempo leí un texto muy interesante en la asignatura de Educación Física y su Didáctica: “Mindfulness en la escuela”. En dicho texto se abordaban estrategias para introducir el trabajo de la atención consciente en la escuela, así como los pasos que debe seguir un profesor en este propósito. Mientras lo leía, me vino a la cabeza la idea de experimentar con ella en el Practicum y de adentrarme en el tema de la educación emocional. Este propósito se vio favorecido por la invitación de la tutora a seguir reflexionando sobre nuestro perfil personal en el aula a través de la auto-observación del propio enfado y la posterior reflexión escrita del mismo.

He estado un mes y medio de prácticas en un centro de Leioa. Ha sido un período muy gratificante pero a la vez, en algunas ocasiones, muy duro. En mi clase había niños y niñas de entre once y doce años claro reflejo de nuestra sociedad. Los niños presentaban una rivalidad entre ellos que no es más de la que hay hoy en día en el mundo que nos rodea. Desde la primera semana tuve claro qué dos aspectos iba a trabajar para hacer frente a esa realidad: la relajación y la cooperación.

He de admitir que en las intervenciones que planteé tuve muchos altibajos. En algunas ocasiones, la respuesta de los niños fue magnífica y me dieron a conocer sus sentimientos. Pero en otras ocasiones, viví momentos realmente incómodos y dolorosos. En las siguientes líneas, narraré diferentes emociones en las que mi mundo emocional se vio completamente alterado.

La primera sucedió en una clase de Educación Física que preparé, en la que un alumno me dirigió unas palabras que se me incrustaron en lo más hondo. El objetivo que quería alcanzar durante esa sesión era una mejor cooperación entre los niños y las niñas. Uno de los juegos que elegí fue “balón sentado”. Para desarrollar esta actividad, organicé la clase en dos grupos heterogéneos, aquí empezaron las primeras quejas. “¡Esto es pule!”. Intenté calmar el ambiente, recordándoles que el objetivo no era ganar sino que cooperar entre ellos. Por desgracia mis palabras de poco sirvieron y cuándo la clase terminó uno de los niños dijo: “Vaya puta mierda de clase”. Me quedé en estado de shock. No me esperaba aquellas palabras tan dolorosas que acabaron con mi paciencia y mis ganas de continuar. Había dedicado mucho esfuerzo y tiempo para preparar una dinámica con la que disfrutasen y cooperasen.

La segunda situación, que da sentido a este relato, tuvo lugar cuando llevaba un mes de prácticas y ya conocía bastante bien a mi alumnado. Se había creado un vínculo entre nosotros y nos arreglábamos bien los unos con los otros. Una mañana de un viernes, mi tutora tuvo que salir a resolver un problema que se había creado entre dos niños de clase y me dejó a cargo del dictado de los viernes. ¿Cómo podría definir la situación que allí se desató? ¡Caos! Los niños no me hacían ni caso, no paraban de hablar entre ellos, gritándose, jugando etc. A través de las reuniones realizadas en la universidad, de las sesiones de Educación Física y de mí día a día, aprendí que me tenía que centrar en mi respiración para intentar evitar un enfado inmediato. Analicé la situación, era un viernes por la mañana justo antes del patio. Tenía que tener paciencia puesto que los

niños estaban muy inquietos. Me centré en mi respiración e intenté seguir adelante con la clase. Mis pensamientos estaban en plena acción, «Tranquila. Son niños y faltan quince minutos para ir al patio. ¡Aguanta!». Con esos pensamientos dentro de mi cabeza, seguía centrándome en mi respiración. Los niños fueron subiendo sus tonos de voces más y más, y las faltas de respeto iban en aumento. Finalmente no pude controlar más mi enfado y di un fuerte golpe en la mesa. Silencio. Me sentí fatal por tener que utilizar esa forma de ejercer la autoridad para hacerme presente, pero parece que los niños solo funcionan con la oración “Aquí mando yo”.

Fue una situación muy dolorosa e incómoda. Sentí una gran impotencia. ¿Dónde está el respeto? No hablo del respeto que hay que tenerle al profesor, hablo del respeto que todas las personas se merecen. Nuestra sociedad está muy jerarquizada y los que están más arriba pisan a los que están más abajo, y los niños aprenden estos modos de relación. ¿Es eso lo que queremos enseñar a nuestro alumnado?

La última semana del Practicum se produjo la última situación. Realice una segunda sesión de relajación, basada en el mindfulness. Al finalizar el trabajo corporal les propuse a los que quisieron elaborar un dibujo en el que reflejan cómo se habían sentido. Casi todos los niños que participaron en la tarea fueron conscientes de cómo se sintieron y lo compartieron con los demás. Me queda la duda de si está importante participación está relacionada con el gesto de autoridad realizado el día anterior.

4. Discusión

Esta experiencia pretendía introducir la auto-observación de la emocionalidad registrada en el cuerpo como herramienta formativa en el desarrollo profesional del futuro docente.

En primer lugar y respecto a la importancia del trabajo corporal en la educación emocional, las dos alumnas, en sus relatos, hacen referencia a la importancia de aprender a “escuchar al cuerpo” como herramienta fundamental en los procesos orientados al autoconocimiento. Este resultado está en consonancia con las ideas expuestas por autores como Gendin (1983) y Damasio (2011), para quienes el cuerpo y lo emocional están siempre presentes en el proceso de generar significados y realizar aprendizajes.

En segundo lugar y en relación con el uso de la auto-observación como estrategia formativa, ambas alumnas consideran importante, para el desempeño de su trabajo docente, el ser capaz de prestar atención y reconocer la carga emocional que la docencia provoca en ellas. Se encuentra en consonancia con las ideas expuestas por Perrenoud (2004), para quien la formación de profesionales reflexivos y críticos comienza con la intervención sobre uno mismo en términos de mayor conciencia de lo que cada uno hace, y de las consecuencias que de sus acciones se derivan. En este mismo sentido Bisquerra (2008), concede al entrenamiento en la auto-observación un lugar esencial en el conjunto de tareas a realizar en el camino hacia el autoconocimiento.

En tercer lugar y respecto a la importancia de saber conocer, reconocer y regular las emociones, ambas alumnas expresan haberse dado cuenta de la importancia que tiene ser consciente de los propios enfados y conocer qué los desencadena para poder desactivarlos antes de que desencadenen una acción impulsiva y mecanizada. Ambas consideran necesario que el docente aprenda a mantener una actitud equilibrada y

sosegada en la relación pedagógica. Este resultado está en consonancia con las ideas expuestas por Pagés y Reñe (2010) y Macazaga *et al.* (2013), para quienes es necesario que los docentes aprendamos a conocer, reconocer, aceptar y regular las emociones que el ejercicio de la profesión provoca en nosotros.

En cuarto lugar y en relación con las técnicas corporales utilizadas en la gestión del enfado, ambas han utilizado la respiración como el primer y principal anclaje al que recurrir con el propósito de evitar una reacción mecánica e impulsiva en las situaciones de enfado. Este resultado está en consonancia con las ideas expuestas por Bahillo (2013), para quien la respiración es una de las técnicas de mayor utilidad en el proceso de regulación de la tensión emocional que generan las situaciones de stress y enfado. En este mismo sentido Kabat-Zinn (2013), considera que la respiración puede convertirse en el objeto de atención más adecuado, en las situaciones de stress y tensión, para conectar con el momento presente y recuperar la calma.

En quinto y último lugar y en relación con el autoconocimiento, ambas han adquirido mayor conocimiento sobre ellas mismas como seres emocionales y han podido identificar qué es lo que les enfada y qué tiene eso que ver con su manera de ser. En la primera narración, la alumna ha situado su dificultad en aprender a poner límites a las insistentes demandas de atención del alumnado, mientras que en la segunda narración, la dificultad de la alumna se encuentra vinculada al significado atribuido a término “autoridad” en el aula. Estos resultados están en consonancia con las dificultades habituales que encuentra el alumnado en prácticas, entre las que se hayan el establecimiento de límites y el control de la clase (Tinning, 1992).

5. Conclusiones

A modo de conclusión y llegados a este punto nos disponemos a identificar los ámbitos más relevantes sobre los que se ha construido la experiencia. Referentes de partida para seguir avanzando en la construcción de conocimiento profesional sobre el tratamiento de las competencias emocionales en la formación de maestros.

- El valor de la “auto-observación como estrategia de autoconocimiento y trabajo sobre uno mismo. Esta herramienta ha permitido al alumnado trabajar sobre ellos mismos como sujetos y objetos de la observación, al permitirles sistematizar el trabajo de reflexión *en* y *sobre* las acciones de las que ellos mismos han sido actores y protagonistas.
- La utilidad de la escritura como herramienta básica en procesos formativos reflexivos. La escritura, en esta experiencia, ha permitido a los participantes impulsar una actitud indagadora en la búsqueda de interrogantes que han permitido avanzar en el itinerario personal y profesional. Asociadas al desempeño de la función docente han emergido, entre otras, las siguientes dificultades: el ejercicio de la autoridad en el aula, “aquí mando yo”; el desencuentro entre las expectativas de los docentes y la realidad del aula y, la dificultad de aprender a poner “límites” en la relación profesorado-alumnado.
- El valor de la respiración en la regulación de la emoción de enfado. En este sentido, en esta experiencia, ambas alumnas han recurrido a la respiración en el

intento de evitar comportamientos impulsivos en la gestión docente del enfado en el aula.

- La necesidad de establecer procesos que vinculen la teoría y la práctica. En este trabajo esta relación se ha construido en dos direcciones, una, que ha ido desde las experiencias de enseñanza aprendizaje realizadas en la docencia de la asignatura de E.F. y su didáctica a la intervención didáctica que el alumnado desplegaba en su Practicum, y otra, la que el propio alumnado ha construido a partir de su acción-reflexión en y sobre la práctica desarrollada en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Archilla, M. y Pérez, D. (2013). Emo-indicadores: hacía lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 135-140.
- Antolín, L. (2015). El autocontrol de las emociones una experiencia en expresión corporal. *Tánden, Didáctica de la educación física*, 47,7-15.
- Arnold, P. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*. Ediciones Morata.
- Bahillo, G. R. (2013). Educación física y bienestar docente. *Tánden: Didáctica de la educación física*, 41, 87-92
- Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, 20, 19-30.
- Barbero González, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En *Sexualidades: diversidad y control social*, 355-378. Barcelona: Bellaterra.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Educación emocional en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias Cortizas (Ed.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, 85-104. Universidad da Coruña.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwe.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado el día 13 de noviembre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación Superior*. Madrid: Morata.

- Bueno García, C., Teruelo Melero, M.P. y Valero Salas, A. (2005). La inteligencia emocional en los alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernandez Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación*, 13(1), 41-49
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Gendin, E. (1983). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gelpi, P. (2014) La educación emocional a través de las practicas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32,49-70.
- Giroux, S. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gregorio Gil, C. (2007) Los significados de la masculinidad y feminidad en las prácticas escolares: La producción de cuerpos violentos, En Muñón, A., Gregorio, C. y Sánchez, A. (Coords.) *Cuerpos de mujeres. Miradas, representaciones e identidades*, 123-142. Granada: Universidad de Granada.
- Hildebrandt-Straman, R. (2009). Una visión pedagógica del movimiento. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairos.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Universitat de València.
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, R., Serrat, A. (2009). *Eneagrama para docentes.: Una fuente de conocimiento para mejorar la práctica*. Barcelona: Grao.
- Macazaga, A M., Vaquero, A. y Gómez, S. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>
- Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.) (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.

- Naranjo, C. (2013a). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Naranjo, C. (2013b). *La revolución que esperábamos*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Pagès Bergés, E. de y Reñé Teulé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento*. Barcelona: Graó.
- Palomera, R., Ruiz, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional docente en los contextos escolares de secundaria. En Pérez Gómez, A. (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, 149-163. Barcelona: GRAO.
- Penney, D. (2009). Transformando el currículum de Educación física en un periodo crítico. En Martínez, L. y Gómez, R. (Coords.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M. M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J. y Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5598>
- Sarasola, M. R. y Sanden, C. V. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1.
- Schoeberlein, D. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias para maestros y educadores*. Madrid: Gaia.
- Sparkes, A. C., Devís, J. y Miguel, J. F. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-133.
- Tinning, R. (1992) *Educación física la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Artículo concluido el 12 de marzo de 2014

Macazaga López, A. M^a., Vaquero Barba, A. y Macias Muñoz, M. O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 119-134.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5727>

Ana M^a Macazaga López

Universidad del País Vasco

Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal

ana.makazaga@ehu.es

Licenciada en Educación Física. Profesora titular de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado del País Vasco, en la que ejerce su labor docente como profesora de la asignatura Educación Física y su Didáctica desde el año 1983. A partir de sus tesis doctoral titulada “Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos” ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con la formación de profesorado, el deporte escolar y la educación emocional.

Ángela Vaquero Barba

Universidad del País Vasco

Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal

angela.vaquero@ehu.es

Licenciada en Educación Física. Profesora titular de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado del País Vasco, en la que ejerce su labor docente como profesora de la asignatura Educación Física y su Didáctica desde el año 1980. Su desarrollo profesional ha discurrido en dos ámbitos: la formación del profesorado y la formación de investigadores cualitativos. A partir de su tesis doctoral: La formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica ha participado en investigaciones y publicaciones relacionadas con la formación de profesorado y personal sanitario.

María Olga Macias Muñoz

Universidad del País Vasco

Didáctica de las Ciencias Sociales

mariaolga.macias@ehu.es

Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Deusto, se doctoró en la Universidad del País Vasco en 1993 con la tesis Ferrocarriles y desarrollo económico en el País Vasco (1914-1936). Ha disfrutado de diversas becas y también ha tomado parte en proyectos de investigación dentro del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad del País Vasco del Gobierno Vasco. En la actualidad es profesora ayudante doctor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Bilbao de la Universidad del País Vasco.