



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Macazaga López, Ana María; Vaquero Barba, Angela; Gómez Díez, Sonia
El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2013,
pp. 135-145
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Macazaga, A.M., Vaquero, A. & Gómez, A. (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.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.184021>

El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado

Ana María Macazaga López, Ángela Vaquero Barba, Sonia Gómez Díez

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Resumen

Este estudio presenta una experiencia innovadora vinculada al practicum II de maestro en Educación Primaria desarrollada en el ámbito de la educación emocional. Desde una visión constructivista y comunicativa, y tomando como referencia la manera en que lo emocional se registra en el cuerpo, indaga sobre la conciencia emocional y su regulación. Con la información recogida, el análisis desarrollado ha indicado que la experiencia de enseñanza aprendizaje ha sido recibida positivamente por los participantes, por vincular la teoría con la práctica e identificar el valor de las prácticas corporales en los procesos orientados al autoconocimiento y el bienestar personal.

Palabras clave

Educación emocional; auto-observación; aprendizaje reflexivo; formación del profesorado.

The registering of emotion in the body, self-discovery and teacher training

Abstract

This study presents an innovative experience linked to Practicum II of the primary school teacher, carried out in the field of emotional education. In light of the way emotion is registered in the body, it investigates emotional consciousness and its regulation from a

Contacto

Ana María Macazaga López, ana.makazaga@ehu.es, E.U. Magisterio de Bilbao- Bº Sarriena, s/n – 48940 Leioa

constructivist and communicative standpoint. By linking theory to practice and identifying the value of bodily practices in processes directed toward self-discovery and personal wellbeing, the analysis demonstrates that this experience has been received positively by the participants.

Key words

Emotional education; self-observation; thoughtful learning; teacher training.

Introducción

Marco Teórico: las competencias emocionales y la formación inicial docente

La profesión docente, en el siglo XXI, exige de competencias emocionales que posibiliten la creación de contextos de interacción cálidos, flexibles y abiertos, en los que todos y cada uno de los participantes se sienta respetado y acogido en su individualidad.

Los cambios que están teniendo lugar en la universidad y concretamente en los centros de formación del profesorado tienen como finalidad una mejora clara de los procesos de enseñanza–aprendizaje orientados a formar personas capaces de conocer, aprender y tomar decisiones con responsabilidad individual y colectiva en una sociedad en permanente cambio. Personas que sustituyan la mecanicidad en el hacer por la autenticidad y el placer de ser y crear siendo. Este reto conlleva la necesidad de formar profesionales reflexivos y críticos, agentes de cambio comprometidos con un concepto de mejora profesional, que 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 (Perrenoud, 2004).

Además de críticos y reflexivos, los profesionales de la educación deben ser expertos en relaciones humanas, con capacidad para acompañar a sus alumnos y alumnas en la generación de interrogantes que les permitan sumergirse en un proceso de búsqueda y toma de conciencia, orientado a entenderse a ellos mismos, a su entorno y a los demás (Freire, 1999).

En el Libro Blanco de Grado se agrupan en cuatro ámbitos las competencias que todo docente debe tener: saber hacer, saber ser, y saber estar. Éstos 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 (Brockbank y McGill, 2002; Bisquerra, 2004).

La idea de formar educadores emocionalmente competentes no es nueva (Bisquerra, 2004), y 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, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Sin embargo, la educación emocional sigue siendo una tarea pendiente en la formación del profesorado (Bueno, Teruelo y Valero, 2005; Brockbank y McGill, 2008).

La educación emocional la entendemos como *“un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”* (Bisquerra, 2004, 89). Su desarrollo demanda un modelo teórico que posibilite trabajar de forma sistemática las competencias emocionales. En la experiencia que presentamos hemos seguido el modelo pentagonal de competencias emocionales en permanente proceso de construcción, análisis y revisión (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). El estudio que aquí se presenta ha centrado su atención, básicamente, en dos de los cinco bloques: la conciencia emocional y su regulación.

La conciencia emocional nos remite a la capacidad de percibir las propias emociones y las emociones de los demás. Trabajar estas competencias 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. La regulación emocional supone 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. (López, 2007; De Pagès y Reñé, 2008).

Descripción de la experiencia

La experiencia que se presenta ha sido llevada a cabo con un grupo de once alumnos de Practicum II de la Diplomatura de Maestro en Educación Primaria en la Escuela de Magisterio de Bilbao durante el primer cuatrimestre del tercer y último año de la diplomatura del curso académico 2011/2012. El trabajo desarrollado supuso el diseño e implementación de una Unidad Didáctica y de forma transversal, el desarrollo de competencias emocionales. Ha puesto su atención en exponer qué, cómo y con qué resultados abordamos el desarrollo de competencias emocionales en el contexto de un practicum de magisterio con el propósito de:

- Indagar en el modo en que la auto-observación de las emociones contribuye a que el alumnado en prácticas, tome conciencia de los pensamientos que impulsan los comportamientos que adopta en su quehacer diario en el aula.
- Indagar en el modo en que la auto-observación del propio enfado repercute en la calidad de las relaciones interpersonales desplegadas en el aula, y más concretamente, en el modo en el que el alumnado maneja los enfados y conflictos surgidos en este contexto.
- Explorar en torno a las posibilidades que las prácticas corporales ofrecen en la implementación de metodologías orientadas a desarrollar las competencias emocionales en la formación de los docentes en prácticas.

La metodología seguida se ha sustentado en los principios de la investigación acción participativa (Carr y Kemmis, 1988). Las competencias emocionales trabajadas fueron la conciencia emocional y la regulación emocional, presentes en el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra, articuladas en torno a tres herramientas de aprendizaje: las reuniones de seminario, la auto-observación y la reconstrucción de la experiencia.

- *Las reuniones de seminario.* Se realizaron cuatro reuniones de dos horas de duración cada una. Se favoreció en todo momento la construcción de un clima de mutuo respeto basado en los principios del aprendizaje dialógico (Pennebaker, 1994; Flecha, 1997). Desde esta premisa, y en la convicción de que no hay aprendizaje sin implicación de la

dimensión emocional, se planteó al alumnado el reto de auto-observar su propia emocionalidad, focalizada en la observación del enfado en el contexto aula, invitándoles a compartir los pensamientos y sentimientos registrados. Las reuniones se estructuraron en cinco momentos.

- Primer momento: La acogida. Se articuló a través de un ritual de bienvenida consistente en saludar y a continuación preguntar: ¿cómo te sientes, con qué emoción estas aquí y ahora? Esta rutina buscaba favorecer la toma de conciencia de su emocionalidad en el aquí y el ahora del momento presente.
- Segundo momento: Trabajo corporal y atención consciente a través de la respiración y la visualización. Se destinaban entre cinco y diez minutos a un trabajo de respiración consciente con el propósito de conducir al alumnado a una situación de contacto con su propia corporeidad. Se le animaba a que se sentara cómodamente en la silla colocando la espalda recta, sin cruzar ninguna parte del cuerpo, buscando una postura cómoda en la que pudiera descansar. A continuación se les pedía que cerraran los ojos y se dejaran estar en paz, sin pelearse con nada, especialmente con los pensamientos distorsionantes que pudieran llegar a su cabeza. (López, 2007; De Pagès y Reñé, 2008;). El tópico de cada sesión variaba en función de la fase del proceso de prácticas en que nos encontrábamos. Así, en la primera sesión, se visualizó el centro escolar en el que iban a realizar las prácticas, y en la última el momento de la despedida.
- Tercer momento: Entrenamiento en la escucha activa, y lectura corporal. Una vez finalizadas las visualizaciones y colocados en parejas se trabajaba la escucha activa, una competencia básica en educación emocional (Bisquerra, 2004). Una de las personas de la pareja, disponía de unos cinco minutos para contar aquello que deseara compartir, bien sobre lo sucedido desde la última sesión de seminario, bien sobre lo acontecido en la visualización. La persona que escuchaba, no debía interrumpir el relato, debía respetar los silencios y a su vez, mantener una actitud corporal y expresión facial de escucha que no proyectara juicios valorativos de acuerdo, desacuerdo, interés, apatía... etc. Una vez finalizada la tarea de escucha, ambos componentes de la pareja disponían de unos minutos para intercambiar sensaciones e informaciones antes de pasar a la siguiente tarea.
- Cuarto momento (Grupo grande): Puesta en común y presentación de nuevas tareas. En esta fase, cada miembro del grupo exponía aquello que su compañero o compañera le había planteado. Los contenidos del discurso giraban en torno a: lo vivido desde la última sesión de seminario, los contenidos de las fichas de auto-observación del enfado subidas a la plataforma moodle; las lecturas facilitadas para avanzar en la comprensión y gestión del enfado, y las dudas surgidas ante las nuevas tareas a realizar para la siguiente reunión.
- Quinto momento: Integración y cierre. En esta última parte de la sesión cada participante expresaba las emociones, sensaciones, vivencias..., que se llevaba, bastaba una palabra o frase, el interés estaba situado en identificar y expresar la emoción con la que se llegaba al cierre.
- *La auto-observación* orientada al autoconocimiento y entendida como la capacidad de darse cuenta del estado de nuestra mente, cuerpo y emociones, ocupó un lugar central en el desarrollo de nuestra experiencia formativa (López, 2007). Compartimos la idea de que cualquier proceso formativo que pretenda ayudar a la persona a conocerse a sí

misma, debe introducir la auto-observación como herramienta de trabajo (Perrenoud, 2004).

Para articular esta herramienta, ofrecimos al alumnado una ficha con la que sistematizar la auto-observación de sus enfados en el contexto aula. También les pedimos que volcaran sus registros a su diario de prácticas y les invitamos a compartir las auto-observaciones a través de la plataforma Moodle. Las dimensiones sobre las que se ha construido la herramienta han sido las siguientes: ¿Qué me ha enfadado? (descripción de la situación); ¿Qué he pensado? (descripción del pensamiento); ¿Cómo me he sentido? (Identificación de la emoción); ¿En qué parte del cuerpo he localizado la emoción?; ¿Qué he hecho? (cuál ha sido mi respuesta).

- *La reconstrucción e integración de la experiencia.* Se articuló a través de la elaboración de dos informes: el informe sobre el propio enfado, elaborado esencialmente a partir de las auto-observaciones y el informe final o memoria de prácticas, más vinculado con su intervención didáctica y articulado, esencialmente, a partir de su diario de prácticas. A través de estos documentos se abordó la reconstrucción del proceso formativo vivido, orientada a comprender la experiencia vivida, interiorizarla e integrarla (Pennebaker, 1994).

Para abordar el informe sobre el enfado se planteó al alumnado una serie de preguntas: 1) ¿Qué me enfada?; 2) ¿Qué tipo de personas y situaciones me enfadan en el aula? (estresantes, exigentes, pasotas, etc.); 3) ¿Cuáles son las emociones y sentimientos que el enfado genera en mí? (impotencia, pena, culpa, tristeza, etc.); 4) ¿En qué parte del cuerpo localizo el enfado?; 5) ¿Qué estrategias utilizo para gestionarlo; 6) ¿Cómo son mis enfados? (explosivos, acumulativos, lentos, etc.); 6) ¿Qué he aprendido de mí observándolos?; 7) ¿Qué influencia está teniendo esta observación en mi manera de entender y tratarlos en el aula 8) ¿Cómo es la mecánica de mi enfado?.

Resultados

Los resultados que presentamos en el siguiente apartado los hemos construido a partir de las categorías surgidas de un proceso de análisis inductivo-deductivo de la información procedentes de las auto-observaciones del enfado e informes elaborados. Estas categorías han sido: el seminario y su planteamiento metodológico, la auto-observación como herramienta de toma de conciencia y gestión del propio enfado, la proyección en el aula del trabajo con el propio enfado y, la identificación de situaciones que desencadenan el enfado.

- *El seminario y su planteamiento metodológico.* Esta categoría recoge información sobre cómo el alumnado ha vivido y valorado las tareas realizadas en el seminario. Inicialmente las propuestas planteadas, generaron extrañeza, incertidumbre e incluso rechazo. Esta recelosa acogida no es de extrañar, ya que las expectativas del alumnado eran muy diferentes a lo que en el seminario se les presentaba.

Según fue avanzando el proceso algunos participantes, que no todos, fueron creyendo en esta manera de trabajar, caracterizada por poner el foco de atención en las actitudes docentes, a través de la conciencia del cuerpo y de la observación de la propia emocionalidad. Entre las razones que identificamos para la no implicación se encuentran: el no ver la utilidad de lo planteado; el no percibir la necesidad de cambiar lo establecido, la falta de curiosidad por indagar en los nuevos caminos que abre la dimensión emocional, o simplemente, el no ser el momento oportuno para trabajar con las emociones.

Los alumnos y alumnas que se dejaron llevar por esta propuesta, fueron viendo como, las técnicas que aprendían en el seminario, les iban sirviendo para gestionar su día a día

y para encontrar soluciones prácticas para responder a las necesidades identificadas en el aula. Reflejo de las cuestiones planteadas es el siguiente texto:

"He de confesar que en las primeras reuniones me sentía un poco incómoda con las técnicas de relajación y más que relajarme, me ponía aún más nerviosa. Esto me ocurría porque no me podía sumergir en la actividad al cien por cien, debido a que me era imposible dejar a un lado los factores externos, sin embargo y según fue pasando el tiempo me di cuenta que las técnicas de relajación que hacíamos en lo seminarios me venían muy bien, ya que tengo tendencia a ir de un lado a otro deprisa y alterada[...] Llegué a agradecer los ejercicios de relajación antes de dedicarnos a hablar porque, entre otras cosas, me facilitaban el proceso de adaptación "

La práctica de la respiración, como técnica de relajación, fue emergiendo como un recurso fundamental para lograr ir al cuerpo y tomar conciencia de cómo la emoción se representa en él. La mayor parte de los participantes logró percibir y disfrutar del estado de relajación que permite llegar a situarse en el cuerpo a través de la respiración. Así lo refleja la siguiente voz:

"Me parece una muy buena técnica, y lo que es más importante es su utilidad. Por medio de la respiración, consigo soltar tensiones acumuladas en mi día a día, llegando a relajarme, aún siendo difícil."

Hubo personas que presentaron resistencias para entrar en esta dinámica de trabajo respiratorio, generando emociones ligadas a la tensión y al rechazo, emociones opuestas a las que se pretendían favorecer.

- *La auto-observación como herramienta de toma de conciencia y gestión del propio enfado.* Esta categoría recoge las valoraciones que el alumnado ha dado a la herramienta de auto-observación utilizada, y al modo en el que ésta les ha ayudado a comprender y gestionar la mecánica del enfado.

Cuando se propuso trabajar con esta herramienta se generó un sentimiento inicial de escepticismo al ver, por un lado, que la tarea se alejaba de las rutinas que hasta el momento se asociaban a un seminario destinado a tutorizar prácticas, y por otro, al desconfiar de que un instrumento que veían completamente alejado de su realidad en el aula, pudiera dar resultados.

A medida que las prácticas avanzaban y el uso de la herramienta iba siendo más habitual y conocido, la mayor parte del alumnado comprobó progresivamente cómo ésta les permitía identificar sus enfados, situándolos en una perspectiva de intervención didáctica. Tal y como se puede observar en la siguiente opinión de una participante:

"A decir verdad, cuando en el primer seminario se nos explicó que teníamos que hacer este trabajo sobre los enfados, no pensaba que pudiera aprender nada y empecé a hacerlo por mera obligación. Pero, al pasar los días me di cuenta de que por un lado, al escribir mis enfados, era más consciente de qué cosas me enfadaban; la mayoría pequeñeces o razones insuficientes para un enfado."

En relación con la escritura podemos indicar que facilitó por un lado, la liberación del propio enfado que esta manera de expresarlo posibilitaba, y por otro, la reflexión que este relato producía. En este sentido, la reflexión posibilitó la toma de distancia con la emoción e iniciar un proceso de comprensión de su mecánica. Este proceso proporciona grandes dosis de tranquilidad la cual a su vez, predispuso actitudes de escucha y empatía. Así lo señala uno de los participantes:

"(...)me sentía liberada contándole a un papel mis enfados. Además me ha servido para poco a poco ir conociéndome más, reducir mis enfados y, cuando estos aparecen, para saber como actuar, como controlarme y que no me afecte demasiado en mi vida dentro y fuera del aula."

La perspectiva que les proporcionaba la identificación del enfado fue generando, de manera implícita, avances de intervención sobre el mismo que se articularon en torno a dos ejes: la propia escritura y el uso de técnicas corporales, fundamentarme la respiración.

La práctica diaria de la auto-observación ayudó al alumnado, que se implicó, a tomar conciencia de aquellos enfados, que hasta el momento presente, habían permanecido ocultos, es decir, que a pesar de estar ahí no habían sido conscientes de ellos. El alumnado valoró muy positivamente la tarea de reconstrucción realizada en el informe final ya que les posibilitó ver el camino recorrido, y en él su evolución, y el sentido de integrar la educación emocional en el desarrollo profesional.

- *La proyección en el aula del trabajo realizado con el propio enfado.* En esta categoría recogemos los resultados que tienen que ver con el modo en el que la observación del propio enfado ha influido en la manera de comprender y gestionar los enfados de "los otros", en este caso, de los alumnos y alumnas de Primaria. En la medida en que los participantes fueron trabajando y compartiendo su aprendizaje en las sesiones de seminario, fueron tomando conciencia de sus enfados. Este conocimiento resultó esencial para comprender el enfado del otro, ponerse en su lugar y conseguir de esta manera, por un lado, una actitud de escucha, y por otro, la elaboración y desarrollo de técnicas, estrategias y herramientas que ayudaron a canalizar y gestionar las emociones. Una muestra de ello son estas palabras de uno de los participantes en su informe final:

"(...)el observar mis enfados me ha ayudado en lo que va a ser mi profesión y en lo que ahora son las prácticas. Cuando he visto algún alumno triste, he indagado en qué sentimiento estaba detrás. Además cuando se han dado enfados entre ellos, no les obligaba a solucionarlos en el acto, les enseñaba como respirar para tranquilizarse y les daba un tiempo para que se relajaran (viendo que yo también lo necesitaba). Después, los volvía a juntar y escuchando las diferentes versiones buscábamos una solución. De este modo me he dado cuenta de que he empatizado mucho con ellos y a su vez, de que los enfados en el aula han disminuido, no sé si ha sido solo cuestión de azar o que mi tranquilidad y comprensión les ha llegado a ellos también."

- *La identificación de las situaciones que desencadenan el enfado.* En esta categoría se recogen situaciones que, en opinión del alumnado, activan su enfado. Hemos observado que los enfados pertenecen al universo personal del alumnado, si bien, ha emergido el propio nivel de auto-exigencia como factor desencadenante general. Entre las dificultades detectadas en relación con su autoexigencia se encuentran: aquellas vinculadas con la falta de conocimientos, recursos y estrategias docentes propias del desarrollo profesional, las vinculadas con la dificultad de trabajar con la incertidumbre, y por último, aquellas que se relacionan con el ámbito personal.

Acerca de la falta de conocimientos, recursos, y estrategias del ámbito profesional se ha podido apreciar como estas carencias se encuentran básicamente en la gestión de conflictos en el aula y cómo han generado una gran carga emocional vivida con impotencia, inseguridad...etc. Los datos recogidos vinculan esta situación con la carencia de competencias ligadas a la comprensión y resolución de conflictos, con las

que el alumnado afronta el periodo de prácticas. El siguiente texto nos acerca a esta dificultad:

“(…) las peleas entre alumnos, la sensación de impotencia que siento por la falta de recursos, la necesidad de actuar con rapidez y la inseguridad de no hacer lo más idóneo, me causa enojo.

Sobre la incertidumbre, los datos recogidos apuntan hacia una necesidad de control en donde el docente debe tener respuesta y conocimiento sobre cualquier tema que se trate en el aula y en donde todo aquello que no se ajusta a lo planificado es vivido como una amenaza y genera, nuevamente, una carga emocional negativa, experimentada como impotencia. En palabras de uno de los participantes:

“(…) Me enfada el sentirme impotente e ignorante. Además de eso, cuando las cosas salen mal por factores incontrolables también me enrabieta [...] los problemas causados por las nuevas tecnologías, la falta de organización, cambios de última hora...”

Discusión y conclusiones

Es mucho lo que se escribe y publica sobre la necesidad de formar profesorado emocionalmente competente (Bisquerra, 2004; Caballero, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Sin embargo y a luz de las respuestas de estupor, sorpresa, incredulidad, incluso rechazo que el alumnado mostró en la primera reunión de seminario y primeros compases de la experiencia, cabe decir que la educación emocional sigue siendo una tarea pendiente en la educación superior, tal como afirman Brockbank y McGill, (2002). Esta carencia formativa es tanto más preocupante en los centros de formación de profesorado responsables de formar docentes de la escuela infantil y primaria (Bueno, Teruelo y Valero, 2005).

Respecto al planteamiento metodológico utilizado, el alumnado ha valorado las prácticas corporales como herramientas útiles en los procesos orientados al autoconocimiento y el bienestar personal, al proporcionarles valiosa información sobre sí mismos como personas y cómo profesionales. 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 relación con las técnicas corporales, señalar que la respiración como técnica que permite un mayor aporte de oxígeno, una reducción de la tensión muscular, y una disminución de la ansiedad, ha sido la técnica corporal más utilizada por el alumnado, tanto para gestionar la tensión, que la emoción de enfado generaba, como para entrenar la mente para la concentración. Tal y como expresan Pagès y Reñé (2010), la docencia provoca en nosotros, los docentes, una carga emocional que debemos aprender a conocer, reconocer, aceptar y regular y en este propósito la respiración es una de las técnicas que nos ofrece más ayuda.

La escritura, además de ser una técnica que favorece la introspección, también posibilita de regulación emocional (De Pagès y Reñé, 2010; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). En el planteamiento metodológico que hemos seguido, la escritura ha emergido como un aspecto fundamental del proceso. El hecho de escribir repetidamente acerca del mismo asunto, a través de la herramienta auto-observación, ha ido produciendo un cambio gradual en la perspectiva que tenían sobre sus enfados en el aula, y con el paso del tiempo han podido ir tomando distancia del mismo, iniciando un afrontamiento más consciente y regulado (Pennebaker, 1994). La escritura introspectiva favorece el desarrollo profesional

de los docentes en la medida en que ayuda a poner al descubierto debilidades, inconsistencias y contradicciones que habitan en nuestra mente y guían nuestras actuaciones, dándonos la oportunidad de conocer aquello que hacemos a espaldas de nosotros mismos (Giroux, 1990).

La escritura, también ha estado presente en la tarea de reconstrucción del proceso que el alumnado ha tenido que realizar para elaborar el informe final sobre el enfado. La tarea de reconstrucción ha supuesto un aprendizaje continuo y transformador, tanto para el alumnado como para el docente, cuya base ha estado en la propia experiencia (Brockbank y McGill, 2002). Este proceso de reconstrucción ha fomentado el desarrollo intelectual y personal del alumnado, al permitirle dar sentido a su experiencia, profundizar en las situaciones de enfado en las que han estado implicados, e identificar sus fortalezas y debilidades. Además de ayudarles a tomar conciencia de cómo se sienten en el aula, cómo se comportan, cómo actúan y cuáles son las consecuencias de sus actuaciones.

Por último, resaltar que el trabajo de observación del propio enfado, por parte de los alumnos en prácticas, ha revertido en una mejora del clima del aula, registrándose menos tensiones y conflictos. Este resultado está en consonancia con las investigaciones que indican que la mejora de la educación emocional repercute positivamente en el clima del aula (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2003).

A modo de conclusiones planteamos que:

- En el siglo XXI, en la educación, se ha hecho indispensable el tratamiento de las emociones, ya que es, a partir de éstas como se puede llegar a establecer el clima de respeto y confianza necesario para que tengan lugar procesos de enseñanza – aprendizajes reflexivos que comprometan a la totalidad de la persona.
- La herramienta utilizada para articular la auto-observación ha resultado esencial en el proceso de aprender sobre uno mismo, al permitir la toma de conciencia del propio enfado y poner en práctica mecanismos para su gestión.
- El trabajo de auto-observación del enfado ha revertido en el desarrollo de actitudes empáticas y de escucha en el aula, favoreciendo un clima de relación más distendido.
- La práctica de la respiración ha resultado la técnica más utilizada por el alumnado en la regulación de la emoción de enfado. Ha permitido frenar comportamientos mecánicos e impulsivos en respuesta al mismo.
- La identificación de la mecánica del propio enfado ha permitido reconocer posibles desencadenantes, colocando al alumnado sobre la pista de aquello que “le enfada”. Reconocer “qué nos enfada” es un primer paso hacia la gestión consciente y regulada del mismo.

Bibliografía

- 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 María José Iglesias Cortizas (Ed.) *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (85-104). A Coruña: Universidad da Coruña.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Brockbank A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bueno García, C.; Teruelo Merelo, P. y Valero Salas, A. (2005). La inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 169-194.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación*, 13(1), 41-49. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf
- 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 Pagès i Bergés, E. y Reñé i Teule, A. (2008). *Como ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabra, el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gendin, E. (1983). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Giroux, S. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pennebaker, J. W. (1994). *El arte de confiar en los demás*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Autores

Ana María Macazaga López

Nació en San Sebastián (Guipúzcoa) en 1954. Es Licenciada en Educación Física. 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

Angela Vaquero Barba

Nació en Zamora en 1956. Es Licenciada en Educación Física. 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

Sonia Gómez Díez

Nació en Baracaldo (Vizcaya) en 1990. Es Diplomada en Magisterio en la especialidad Educación Primaria. Profesionalmente trabaja como educadora en el programa PROA, en el instituto Saturnino de la Peña (Sestao) desde el año 2007. Continúa su desarrollo profesional participando en cursos de formación permanente ligados al ámbito de las emociones en la educación. En el ámbito académico ha iniciado la carrera de Psicología