

CONSTRUYENDO UNIVERSIDADES SALUDABLES: CONCIENCIA CORPORAL Y BIENESTAR PERSONAL

Rosa M.^a Rodríguez-Jiménez*, Paloma J. Velasco-Quintana**,
María José Terrón-López***

SÍNTESIS: La construcción de entornos educativos saludables implica integrar la salud del personal docente y no docente, así como de los estudiantes. El concepto de *bienestar personal* involucra aspectos tanto físicos como psicológicos, y se encuentra conectado con la denominada *inteligencia emocional*. La formación del profesorado debería incorporar de un modo práctico el desarrollo de competencias emocionales junto con recursos para un mayor bienestar personal. Esto, sin duda, redundaría en la creación de entornos de enseñanza / aprendizaje más saludables y fructíferos, que ayudaran al desarrollo socioemocional del alumnado. En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación realizada en un contexto universitario en el que se impartió formación a los docentes mediante herramientas basadas en el trabajo corporal y la comunicación no verbal. La metodología cualitativa fue la utilizada; el análisis de los datos obtenidos de las reflexiones, tanto individuales como grupales, permitieron establecer diversas unidades de significado. Los docentes muestran la necesidad y el deseo de recibir una formación permanente que les permita reflexionar sobre sus patrones y actitudes corporales, y aprender recursos para el control del estrés, así como para mejorar las relaciones interpersonales en el entorno laboral.

Palabras clave: universidades saludables; bienestar personal; conciencia corporal; entornos de enseñanza-aprendizaje.

CONSTRUINDO UNIVERSIDADES SAUDÁVEIS: CONSCIÊNCIA CORPORAL E BEM-ESTAR PESSOAL

SÍNTESE: A criação de meios educativos saudáveis implica integrar a saúde do pessoal docente e não docente, assim como a dos estudantes. O conceito de bem-estar pessoal implica aspectos tanto físicos como psicológicos e se encontra conectado com a denominada inteligência emocional. A formação do professorado deveria incorporar de um modo prático o desenvolvimento de competências emocionais junto com recursos para um maior bem-estar

* Profesora titular. Universidad Europea de Madrid.

** Directora del Departamento de Informática y Comunicaciones. Universidad Europea de Madrid.

*** Profesora titular. Universidad Europea de Madrid.

pessoal Isso redundaria, sem dúvida, na criação de ambientes de ensino/aprendizagem mais saudáveis e frutíferos, que ajudassem ao desenvolvimento socioemocional do alunado. Nesse trabalho apresentam-se alguns resultados de uma pesquisa realizada em um contexto universitário no qual se ministrou formação aos docentes, mediante ferramentas baseadas no trabalho corporal e na comunicação não verbal. Utilizou-se a metodologia qualitativa; a análise dos dados obtidos das reflexões, tanto individuais como grupais, permitiram estabelecer diversas unidades de significado. Os docentes expressaram a necessidade e o desejo de receber uma formação permanente que lhes permita refletir sobre seus modelos e atitudes corporais e aprender recursos para o controle do estresse, assim como para melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: universidades saudáveis; bem-estar pessoal; consciência corporal; meios de ensino/aprendizagem.

BUILDING HEALTHY UNIVERSITIES: CORPORAL CONSCIENCE AND PERSONAL WELL-BEING

ABSTRACT: The construction of educational healthy environments implies integrating the health of the educational and not educational personnel, as well as of the students. The concept of personal well-being involves both physical and psychological aspects, and is connected by what is called emotional intelligence.

The formation of the professorship should incorporate in a practical way the development of emotional competitions together with resources for a major personal well-being. This, undoubtedly would benefit the creation of healthier and profitable education / learning environments, which will help the socioemocional development of the students. In this paper they present some results of an investigation done in a university context in which formation was given to the teachers with tools based on corporal work and non verbal communication. The qualitative methodology was the elected; the analysis of the information obtained of the reflections, both individually as a group, allowed to establish diverse units of meaning.

The teachers point out the need and the desire to receive a permanent training to allow them to think over their patterns and corporal attitudes and to learn resources for the stress management, as well as to improve the interpersonal relations in the job environment.

Keywords: healthy universities; personal well-being; corporal conscience; education / learning environment.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ENTORNOS EDUCATIVOS SALUDABLES

La actividad laboral es uno de los pilares sobre los que se organizan las sociedades, y por ello en los estados modernos los poderes públicos tienen la responsabilidad de velar por la salud y la seguridad e higiene en el trabajo. Reconocer el derecho de los trabajadores a la protección de su salud y de

su integridad, así como de su bienestar físico y psicológico, supone trabajar con seguridad y sin riesgos. Sin embargo, las estadísticas muestran que, incluso en las sociedades más avanzadas, quedan aún aspectos por desarrollar (BRAVO SÁNCHEZ y PEIRÓ SILLA, 1999). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define en su Carta Magna el concepto de salud como «un estado de bienestar completo, físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad». Así, es ineludible incluir en él los componentes biológicos, psicológicos y sociales del ser humano; por ello, al plantear las garantías de salud y de integridad personal en el trabajo, hay que tomar en consideración los aspectos relacionados con la salud mental y el bienestar psicosocial de las personas (BRAVO SÁNCHEZ y PEIRÓ SILLA, 1999).

La legislación europea y la española reconocen la importancia de los factores biopsicosociales en la prevención de los riesgos laborales, y plantean la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo con el fin de prevenir aquellos nocivos para la salud mental (SAUTER, MURPHY, HURRELL y LEVI, 2001). Según la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, solo en Europa los problemas de salud laboral afectan a más de 40 millones de trabajadores, y entre el 70% y el 90% de las consultas médicas en atención primaria tienen al estrés laboral como causa esencial, lo que produce ausentismo y un amplio uso de prescripciones farmacológicas.

Uno de los ámbitos laborales donde el total de enfermedades profesionales declaradas va en aumento es el de la educación (AYUSO MARENTE, 2006). Diversos estudios (PIÑUEL, 2004; BUENDÍA, 2006; DOORIS y DOHERTY, 2009) afirman que el estrés, la ansiedad y la depresión son causantes de la mayor parte de bajas laborales en el ámbito de la profesión docente. El estrés laboral produce cansancio y fatiga, irritabilidad, pérdida de motivación hacia el trabajo y sentimientos de falta de realización profesional, disminución de las competencias profesionales y autoevaluaciones negativas (CAPRARULO, 2006).

Organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la OMS señalan la importancia del problema e impulsan grupos de trabajo y la realización de estudios que permitan un conocimiento más detallado de la situación y de las estrategias de prevención e intervención (DOORIS y DOHERTY, 2009). Los especialistas en el ámbito subrayan la importancia del desarrollo de nuevas estrategias orientadas a la reducción del estrés, del *burnout* y del *mobbing* (LEYMANN, 1996; PIÑUEL, 2004; BUENDÍA, 2006).

Cada vez más también las empresas orientan parte de sus esfuerzos a crear ambientes y climas de trabajo saludables basándose en el bienestar, la prevención y la promoción en los entornos laborales. Se ha estudiado la

relación entre el ambiente o clima laboral percibido por los empleados y su grado de satisfacción (ROMERO GIL, 2001), así como el hecho de que la productividad de una empresa aumenta cuando esta invierte en la promoción de la salud de sus empleados (HOEL, STALE, ZAPF y VARTIA, 2003). Esta idea ha calado en particular en sectores como el de la educación superior. En un estudio realizado en diversas universidades del Reino Unido sobre el concepto de «universidad saludable», se aportan sugerencias sobre cómo integrar la salud en el personal, docente y no docente, y en los estudiantes, y se insiste en la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación del nivel de salud de todos los grupos (DOORIS y DOHERTY, 2009). Igualmente, se anima a aquellas universidades que deseen conseguir la denominación de universidades saludables a apoyar iniciativas novedosas que promuevan la mejora de la salud, reduciendo niveles de ansiedad y estrés y alcanzando niveles adecuados de bienestar.

El término «bienestar» se entiende desde un punto de vista holístico, que incluye las diferentes dimensiones de la persona entendida de manera integral: psicológica o mental, biológica o física y social.

Dado que la percepción de *salud* y *bienestar* tiene componentes tanto físicos como psicológicos, no hay duda de que dicha percepción se encuentra vinculada a lo que en los últimos años se viene definiendo como «inteligencia emocional». Se ha demostrado que altos valores en el cociente de inteligencia suelen corresponder a rendimientos académicos positivos, pero no son determinantes ni necesariamente vinculantes al desarrollo profesional y al éxito en la vida (LONDOÑO, 2008). De hecho, ya no se prima la importancia de los aspectos cognitivos sobre aquellos relacionados con la personalidad, las emociones y el entorno cultural. Fue en 1990 cuando Salovey y Mayer (1990) acuñaron el término «inteligencia emocional» (IE) haciendo referencia a la integración de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal y describiéndola como la «forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisar a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos, utilizando esta información para conducir a la vez el pensamiento y la acción».

Goleman (1996) desarrolló posteriormente este concepto ligando cada subgrupo (intrapersonal e interpersonal) con habilidades prácticas emocionales concretas o «competencias generales», como se las conoce en el entorno laboral y académico. A la esfera intrapersonal pertenecen la autoconciencia, la autorregulación y la motivación, mientras que la empatía y las habilidades sociales pertenecen al ámbito de lo interpersonal (LONDOÑO, 2008).

Los resultados obtenidos con el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (SALOVEY, MAYER, GOLDMAN, TURLEY y PALFAI, 1995) demuestran que los subfactores que componen la IE tienen efectos diferenciales en la salud. Las personas que obtienen resultados elevados en la variable *atención emocional* (exceso en el proceso de identificar y atender nuestras variables) presentan mayor número de síntomas físicos; sintomatología depresiva y ansiedad; mayor tendencia al pensamiento negativo, o disminución en su funcionamiento físico y social (GOLDMAN, KRAEMER y SALOVEY, 1996; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2002). Por el contrario, una elevada habilidad para tomar conciencia y controlar las propias emociones incide directamente en la reducción del malestar subjetivo y las emociones negativas. Las personas con alta capacidad para clarificar y regular sus propias emociones presentan menor sintomatología ansiosa y depresiva, más satisfacción vital y, en definitiva, mejor salud mental y física (DOMENECH DELGADO, 1995; FERNÁNDEZ-BERROCAL, RAMOS y EXTREMERA, 2001).

Así, el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión de las emociones e impulsos perturbadores, mejoran la conducta de las personas y su rendimiento en entornos educativos y laborales (MEARNS y CAIN, 2003). Por tanto, parece probado que aquellas propuestas que pretendan mejorar de manera global la IE de los individuos, obtendrán resultados positivos en el nivel de bienestar y en el grado de percepción de la propia salud. Esta mejora de la IE se puede abordar desde distintos enfoques. En este trabajo se hace hincapié en las herramientas basadas en el conocimiento *en activo* y en el trabajo corporal para la mejora de la IE.

1.2 CONOCIMIENTO EN ACTIVO

El conocimiento *en activo* (del verbo en inglés *to enact*) es una aproximación metodológica que considera que la generación de conocimiento se produce desde la interacción de la persona con el entorno (VARELA, 2002), poniendo el foco en el cuerpo y sus manifestaciones motrices como respuestas a los distintos estímulos. El enfoque *en activo* viene avalado por las investigaciones realizadas en los últimos años en el ámbito de la neurociencia y del desarrollo de un conjunto de disciplinas bajo el nombre de Ciencias Somáticas del Movimiento (ISMETA), las cuales subrayan la importancia que un correcto desarrollo motor y trabajo corporal tienen en el funcionamiento de distintas funciones cerebrales (RIZZOLATTI y SINIGAGLIA, 2006; RAMACHANDRAN, 2008; DAMASIO, 2010) y postulan que las estructuras cognitivas surgen de patrones de movimiento.

Herramientas como la Danza Movimiento Terapia (DMT) (PAYNE, 1992) o el Body Mind Centering (BMC) (2001) permiten incorporar la acción consciente del cuerpo en experiencias formativas. Algunos estudios ya han investigado el papel de estos recursos en el contexto de la formación del profesorado (BAT-SHEVA, 1994; RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CAJA LÓPEZ, GRACIA PARRA, VELASCO QUINTANA y TERRÓN LÓPEZ, 2013). Estos recursos facilitan un modelo práctico mediante el cual los profesores pueden explorar su experiencia. A través del movimiento y el trabajo corporal se genera una oportunidad para cuestionar el lugar del cuerpo y del movimiento en la experiencia humana, creando un contexto para la observación y reflexión sobre los diálogos entre el mundo interno y el mundo relacional.

Los beneficios de programas de intervención a través del movimiento en entornos educativos han demostrado resultados positivos sobre el profesorado en áreas como el autoconocimiento, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, el desarrollo de la conciencia sobre la experiencia corporal, el manejo y control del estrés, la comunicación no verbal y la adquisición de habilidades de relación interpersonal, resultando en un mejor conocimiento de su situación en los procesos de aprendizaje / enseñanza, y contribuyendo a su crecimiento profesional y personal (BAT-SHEVA, 1994; VARELA, 2002).

1.3 PROFESORES Y EMOCIONES

En el entorno universitario sigue existiendo el debate sobre cuáles son las competencias que deben tener los docentes de hoy en día, pero son ya muchas las propuestas que inciden en la importancia de las competencias emocionales (sociales y afectivas) y su influencia, no solo en los procesos de enseñanza / aprendizaje sino en el bienestar personal y, por tanto, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En el trabajo docente se espera reflexión y comunicación, así como la creación de relaciones de confianza y entendimiento entre estudiantes y profesores que posibiliten ambientes de trabajo propicios para desarrollar los objetivos de aprendizaje. En esta época de cambios, tanto a nivel social como de valores, en la que se exigen a los profesores nuevas competencias docentes para afrontar con éxito este proceso, es fácil comprender las dificultades con las que se encuentran aquellos en el aula y las tensiones emocionales que eso conlleva. Muchas de estas reacciones desembocan en angustia, inseguridad, apatía y perplejidad, pero también en esperanza, ilusión o compromiso ante los cambios que los reformadores de la educación plantean (MARCHESI ULLASTRES y DÍAZ FOUZ, 2007).

Desde la reforma educativa que ha dado paso en Europa al Espacio de Educación Superior, se establecen los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos en términos de adquisición de competencias, tanto específicas de las materias como genéricas o transversales. Sin embargo, no son solo los estudiantes quienes cambian su modo de aprender, sino que los docentes, conscientes de este nuevo paradigma, deben desarrollar competencias y habilidades que propicien este aprendizaje. No es Europa el único ejemplo de cambio de paradigma, puesto que en muchos otros lugares del mundo, conscientes de la importancia de una universidad que sepa dar respuesta a las necesidades que demanda la sociedad, se pide a sus profesores que sean capaces de adaptarse rápidamente a todos esos cambios.

Todo ello incide en una formación de los docentes basada en competencias, que deben incluir aquellas de tipo emocional, pues deben aprender a regular tanto sus propias emociones como las de sus estudiantes, las de los padres de estos y sus compañeros. Pero este aspecto emocional es frecuentemente olvidado en la formación que se oferta al profesorado. Si bien es cierto que en etapas educativas inferiores es más fácil encontrar cursos de formación para docentes enfocados al desarrollo de las competencias emocionales, este tipo de cursos es mucho menos frecuente en entornos universitarios. Algunas de estas formaciones son excesivamente teóricas, por lo que se hace necesaria, tal y como nos recuerdan Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), una formación eminentemente práctica que se imparta tanto en su formación inicial como a lo largo de su trayectoria como docente.

2. PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

En base a lo expuesto, el objetivo general de nuestro trabajo fue desarrollar las competencias socioemocionales de los docentes universitarios, incidiendo en las competencias de autoconocimiento, autoconciencia, empatía y relaciones interpersonales a partir de un programa basado en el aprendizaje *en activo* y la comunicación no verbal. En particular, se pretendía mejorar la percepción de los docentes en relación a su estado de bienestar personal y su influencia en su entorno laboral.

Para alcanzar dicho objetivo se diseñó e impartió un programa formativo, dirigido por dos psicoterapeutas corporales con experiencia en el trabajo con grupos tanto en clínica como en ámbito universitario. Las herramientas utilizadas provenían de la Danza Movimiento Terapia y la Educación Somática del Movimiento. Ambas especialidades comparten el enfoque denominado *en activo*, según el cual conocimiento y movimiento son aspectos que van de

la mano; el conocimiento surge de la acción en el mundo, y es evidente que la acción se produce a través del movimiento (VARELA, THOMPSON y ROSCH, 1992). Así, son los propios participantes los que generan acción a través del movimiento y en la interacción con el entorno.

Esta vivencia permite una observación y modulación de las propias capacidades, convirtiéndose así en el contenido real de las sesiones. Durante estas, se incorporaron en función de los objetivos planteados y bajo el paraguas del paradigma *en activo* dinámicas grupales, juegos, ejercicios de entonamiento kinestésico, etc. Fue fundamental generar un clima de trabajo en el que el profesor se sintiese seguro y cómodo para explorar su corporalidad. Para ello, se crearon estructuras de trabajo donde se pudiera además verbalizar, compartir y dotar de significado la vivencia. También fue importante dar una continuidad a las sesiones, reajustando en base a las necesidades y expectativas que emergían del propio grupo.

En total, se realizaron doce sesiones de trabajo corporal en las que, de modo progresivo, los profesores participantes pudieron ir tomando conciencia de la relación existente entre la experiencia verbal y la no verbal, así como de las aportaciones que la consideración de los aspectos corporales tenía en su relación con el entorno, en particular en su práctica docente. Estas sesiones se organizaron en tres fases del siguiente modo:

214

- *1.ª fase: área intrapersonal.* Se dedicaron cuatro sesiones de trabajo al desarrollo de competencias como la autoconfianza, la autoestima y el autocontrol.
- *2.ª fase: área interpersonal.* En las siguientes cuatro sesiones, el foco se puso en las habilidades comunicativas, la empatía y la toma de decisiones.
- *3.ª fase: integración de contenidos.* En esta fase se introdujeron herramientas de análisis de movimiento que permitieron a los participantes profundizar en el autoconocimiento mediante la observación de los propios patrones de movimiento y la reflexión sobre sus aplicaciones al entorno docente.

En cualquier caso, las fases no eran compartimentos estancos, puesto que las competencias están relacionadas entre sí y el trabajo en una de ellas afecta, sin duda, a las demás.

La estructura de cada una de las sesiones mantenía un formato similar que permitía crear un ambiente de seguridad y confianza:

- *Check-in.* Reconocimiento inicial de los participantes, de su predisposición al trabajo grupal. En esta parte de la sesión se alentaba la expresión verbal.
- *Calentamiento.* En esta parte de la sesión se preparaba al cuerpo / mente a través de la propiocepción. El objetivo era que el participante pudiera ir aumentando progresivamente la conciencia sobre su estado corporal, concentrarse en el espacio y momento inicial, movilizar el cuerpo e identificar temáticas que se desarrollarían con detalle en la sesión.
- *Desarrollo.* Una vez generado un clima adecuado, se proponían dinámicas en las que se animaba a los participantes a experimentar y profundizar aspectos concretos sobre la corporalidad. El trabajo se desarrollaba de modo individual, en parejas o en grupo, y se empleaban técnicas de contacto corporal, visualización, juego e imitación, entre otros.
- *Cierre.* En esta fase, se dejaban 10 minutos de reflexión personal (plasmada en un diario reflexivo) y posteriormente se dejaban otros 15 minutos para, sentados en círculo, compartir aquello que cada cual desease. Esta parte es fundamental para que la vivencia individual adquiriera significado en el contexto grupal. Poner en palabras los sentimientos, sensaciones y actitudes vividas, permite tomar conciencia sobre nuestros patrones de actuación, nuestras dificultades y/o resistencias, y la relación entre aspectos surgidos durante la sesión. Estas reflexiones se grababan en audio y se transcribían con posterioridad.

2.1 MÉTODO

Dado el objetivo general descrito, se formuló la siguiente hipótesis de investigación: la formación basada en el conocimiento *en activo*, y en particular aquella que incorpora formación en conciencia corporal y comunicación no verbal, permite mejorar el bienestar personal a través del desarrollo de las competencias socioemocionales, al poner el punto de mira en la vivencia del cuerpo en relación al entorno y a la información que llega de este.

Para estudiar dicha hipótesis, y dadas las características del estudio, la metodología elegida fue la investigación cualitativa desde un punto de vista interpretativo, puesto que tal y como indica Sandín (2003, p. 123) es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales que permitan interpretar, explicar y comprender la realidad en su propio contexto.

En base a este planteamiento se recogieron datos a través de distintos instrumentos. Los participantes elaboraban un diario reflexivo al finalizar cada una de las sesiones y participaban en reuniones grupales de cierre de sesión, en las que se ponían en común todas aquellas observaciones o comentarios significativos en relación a la vivencia. Igualmente, el equipo investigador realizó su propio diario reflexivo y recogió notas de campo en las distintas sesiones. Los diarios reflexivos y las reflexiones grupales, que fueron grabadas en audio, se transcribieron para su posterior análisis. Los textos se analizaron y redujeron a un conjunto de categorías buscando evidencias con relación a las siguientes temáticas: bienestar personal; mayor conciencia corporal; mejora en la autoconfianza, autoestima y autoconocimiento; empatía y relaciones interpersonales.

Además se realizó un cuestionario inicial sobre aspectos comunicativos no verbales, que permitiría tener una «foto inicial» del grupo. Los resultados de este cuestionario aportaron luz sobre aspectos importantes para el profesor, cualidades como ser cercano, asequible a alumnos y compañeros, el control de emociones, tener buen humor, etc. (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CAJA LÓPEZ, GRACIA PARRA, VELASCO QUINTANA y TERRÓN LÓPEZ, 2013), elementos que aparecen en investigaciones previas de otros autores (ZABALZA BERAZA y ZABALZA CERDEIRIÑA, 2011).

216

De modo complementario, al finalizar el programa, los participantes cumplimentaron un cuestionario de satisfacción que recogía su opinión sobre la contribución de la formación al desarrollo de competencias intra e interpersonales, su valoración con respecto a las dinámicas de trabajo corporal desarrolladas y su nivel de satisfacción con las condiciones y recursos bajo los cuales se desarrolló el programa y los formadores que lo impartieron. Igualmente, transcurridos seis meses de la finalización del programa se realizaron a los participantes entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de recoger la permanencia en el tiempo del conocimiento incorporado y la aplicabilidad en su día a día docente y en su entorno laboral y personal en general.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El grupo participante estaba constituido por 20 docentes universitarios de distintas áreas de conocimiento (Ingeniería, Ciencias de la Comunicación, Salud, Arte y Arquitectura). Más del 60% de los participantes tenían en el momento de la realización del programa una experiencia docente de más de diez años. El 90% de los participantes no habían recibido formación previa en técnicas de trabajo corporal. La asistencia y continuidad de los profesores fue de un 90%.

La triangulación de los datos permitió establecer diversas categorías que dieron lugar a cuatro metacategorías, tal y como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1
Metacategorías y categorías extraídas después del análisis de los textos recogidos

Metacategoría	Categoría
Esfera intrapersonal	Autoconfianza Bienestar personal Conciencia corporal Adquisición de nuevo vocabulario Autoconocimiento Autoaprendizaje Orientación hacia la mejora Autocontrol Gestión de emociones
Esfera interpersonal	Confianza en otros Ciclo percepción/acción Límites Empatía Comunicación
Entorno laboral / aplicabilidad a la docencia	Percepción de la atmósfera de la clase Herramientas para la gestión en el aula
Evaluación de la formación	Escepticismo / resistencia Sugerencias Satisfacción

De todas las categorías encontradas, se desarrollarán en este artículo aquellas relacionadas con la identificación de elementos para el bienestar y la salud personal, y su relación con el entorno.

Dentro de la metacategoría de la *esfera intrapersonal* aparece claramente el bienestar personal, definido como el equilibrio entre aspectos psicológicos, físicos y emocionales.

Los participantes consideran el tiempo dedicado a la sesión como un tiempo de relajación y dedicación personal:

De hecho, tomo el curso como un tiempo precioso para mí.

Estoy en mi centro de trabajo y tengo la oportunidad de relajarme con compañeros.

Me encantan las sensaciones de los primeros ejercicios. Relajantes, placenteros. Me puedo dejar llevar. Me gusta disfrutar del contacto físico.

Esta relajación posibilita una mayor conciencia del estado físico y su conexión con el estado emocional:

Durante la sesión, he conseguido conectar aspectos físicos y emocionales, de tal modo que era capaz de relajar mis emociones, a través de la relajación física.

Otros estudios han mostrado también que una formación específica sobre aspectos no verbales y trabajo somático genera menor estrés y problemas para conciliar el sueño (CALDWELL, EMERY, HARRISON y GREESON, 2011; MORIANA ELVIRA y HERRUZO CABRERA, 2004).

Cuando entro en el tatami llego acompañado de preocupaciones, de responsabilidades. La mente la traigo cargada de proyectos, para hoy, para mañana, que no me dejan disfrutar del momento. De esta mochila pesada voy sacando planes y necesidades a medida que mi cuerpo se relaja, y mis pensamientos se liberan consiguiendo que me centre en el momento y me olvide del mañana. Cuando salgo soy capaz de retomar de nuevo la mochila pero más ligera, he dejado a un lado todo lo que me altera y no me permite disfrutar del día a día. La semana que viene la mochila volverá a ser pesada, pero espero que cada martes sea capaz de descargarla más y más hasta que no la necesite y sea capaz de sobrevivir con lo realmente necesario.

218

Los profesores reconocen sentir tensión en su trabajo del día a día, y la necesidad de encontrar momentos para relajarse y conectarse con emociones positivas:

Como siempre, he llegado tensa y acelerada a la sesión, y termino con una paz interior y una tranquilidad impresionante. Siento que conecto con mi cuerpo y mi mente llegando a una sintonía que me permite avanzar y terminar el día disfrutándolo más.

En la metacategoría de *esfera interpersonal* encontramos también evidencias que relacionan el bienestar físico y mental con la gestión de emociones y la relación con los demás. Eso se traduce en el desarrollo de competencias interpersonales como la confianza en los demás y la empatía, lo que facilita el trabajo con otros compañeros y dentro del aula.

Es curioso ver cómo cambia el cuerpo cuando enfocamos nuestra atención en cada uno de los distintos niveles. No solo nos sentimos distintos sino que nos mostramos distintos. [...] Probablemente también afecta a nuestra relación con los demás dónde tenemos el foco en cada momento, no solo a nivel físico y corporal sino también a nivel mental. Es importante por tanto tener en mente en qué nos estamos fijando realmente para tomar conciencia de cómo nos mostramos y de lo que los demás pueden percibir de nosotros.

Creo que soy algo más consciente. Ahora pienso «Esta compañera tiene mala cara» y soy capaz de preguntarle «Oye ¿te encuentras bien? ¿te pasa algo? ¿va todo bien?».

Una formación en la que se adquieren una serie de herramientas para saber, por ejemplo, cuál es tu estado de ánimo, entender cuál es el estado de ánimo de tus alumnos... ponerte en el lugar del otro... todas esas cosas resultan muy útiles.

Una mejor gestión de emociones ayuda a la gestión de los conflictos:

Soy capaz de gestionar mejor mis emociones y, por tanto, también soy capaz de gestionar los conflictos que surgen en el día a día.

Encontramos también a través de los datos una categoría relacionada directamente con el entorno laboral y su aplicabilidad en el aula. Los docentes son conscientes de la influencia que tiene la gestión de sus emociones en el clima del aula y su repercusión en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Me empiezo a plantear sin embargo cómo se podría aplicar todo esto a nuestra labor diaria en el aula, y solo encuentro una respuesta: si nos sentimos bien, este sentimiento es aplicable a todas las facetas de nuestra vida, y en especial a nuestra relación con los demás. [...] En el aula no hacemos más que relacionarnos con los demás, de modo que si estamos predisuestos a que esta relación sea lo mejor posible, todo sale bien.

Aprender a captar la situación en que se encuentra el alumno a través de su lenguaje, nos permitirá gestionar mejor la clase.

No debemos olvidar el papel que el profesor tiene como espejo en el cual se miran los alumnos. Los profesores enseñan «tanto por lo que saben, como por lo que son», y dan ejemplo con sus comportamientos y actitudes, lo cual incluye sus modos de gestionar las emociones y su capacidad para crear ambientes de trabajo saludables. En un ambiente agradable, los procesos de aprendizaje son más fructíferos, y en ellos se estimulan y propician emociones positivas (ERK y otros, 2003). Tal y como indica Zabalza (2011, p. 48):

La enseñanza es un ejercicio “cuerpo a cuerpo” con nuestros estudiantes. Se trata de un proceso mediado por las características personales de ambos, las suyas como estudiantes y las nuestras como profesores o profesoras. Y cuanto más vulnerables son esas personas con las que trabajamos, más importancia adquiere nuestra condición de persona y la forma en que nuestras características personales influyen en la forma llevar a cabo nuestro trabajo.

En cuanto a la satisfacción con la formación recibida, es remarcable el compromiso con la asistencia al número total de sesiones propuestas. Los profesores participantes valoran altamente este tiempo de toma de conciencia de su corporalidad, señalando el curso como «muy satisfactorio» en la encuesta realizada al finalizarlo.

El principio de la clase ha sido un encuentro con nuestro propio cuerpo y un momento de tranquilidad, que para nuestro trabajo es necesario, y debería ser habitual disponer de un tiempo y lugar donde poder prepararnos para el trabajo con los alumnos. El tiempo de clase ha pasado rápidamente, ha sido una clase muy agradable.

Asimismo, señalan la necesidad de una continuidad de este tipo de formación que permita asentar y profundizar en los aspectos emocionales vinculados al cuerpo, lo que permitiría mantener viva y presente en los docentes la importancia de los aspectos no verbales y somáticos en su día a día.

4. CONCLUSIONES

220

El control de las emociones y su conexión con los aspectos corporales permite la creación de un mejor ambiente laboral, y es particularmente importante en entornos de enseñanza / aprendizaje, independientemente del nivel educativo en el que se desarrollen, tal y como otros autores han mostrado en trabajos previos (BAT-SHEVA, 1994).

La formación del profesorado, tanto en niveles iniciales como la permanente, en relación a la gestión de emociones y competencias intra e interpersonales, es un elemento que se demuestra clave, por una parte, en la prevención de estrés y *burnout* en la comunidad docente, y por otra, en la creación de entornos de aprendizaje saludables.

La incorporación de formación basada en el paradigma *en activo*, en particular, a través de herramientas de trabajo corporal y comunicación no verbal, pone al participante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, haciéndole reflexionar de manera activa y vivencial sobre sus patrones de autorregulación, comportamientos, actitudes y modos de gestionar las emociones en su día a día.

Los profesores demandan espacios de relajación y toma de contacto con su propia corporalidad, siendo conscientes de que es a través de una entidad cuerpo / mente como se relacionan con los demás (alumnos, padres y compañeros).

Este programa ha dado respuesta a esta necesidad del profesorado; se ha creado una comunidad de aprendizaje que ha adquirido herramientas para mejorar su bienestar personal, desde un mayor autoconocimiento y toma de conciencia a nivel corporal. Este bienestar, tal y como los propios docentes indican, se traslada sin lugar a dudas al entorno laboral, generando ambientes de trabajo más saludables y fructíferos.

Sería interesante que las instituciones incorporasen de forma permanente formación para el profesorado en aspectos somáticos y de gestión de emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSO MARENTE, J. A. (2006). «Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y *burnout*». *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3). Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf.
- BAT-SHEVA, K. (1994). «A concept of “Body Knowledge” and an evolving model of “Movement Experience”: Implications and application for curriculum and teacher education». *American Journal of Dance Therapy*, pp. 21-48.
- BRAVO SÁNCHEZ, M. J. y PEIRÓ SILLA, J. M. (1999). «Factores psicosociales en la prevención de riesgos laborales: oportunidades y retos para la psicología del trabajo y de las organizaciones». *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 15(2), pp. 137-146.
- BUENDÍA, J. (2006). «Riesgos psicosociales en la universidad. El síndrome de “burnout” y el “mobbing”». *La Mutua. Revista Técnica de Salud Laboral y Prevención* (9). Disponible en: www.fraternidad.com/descargas/FM-REVLm-9-2_127_Riesgos_psicosociales_en_la_universidad_El_sindrome_de_burnout_y_el_mobbing.pdf.
- CALDWELL, K. L., EMERY, L., HARRISON, M. y GREESON, J. (2011). «Changes in mindfulness, well-being, and sleep quality in college students through taijiquan courses: a cohort control study». *The Journal of alternative and Complementary Medicine*, 17(10), pp. 931-938.
- CAPRARULO, H. (2006). *El estrés, pandemia del siglo XXI*. Librería Akadia Editorial.
- DAMASIO, A. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. Vintage.
- DOMENECH DELGADO, B. (1995). «Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico». *Psicología Educativa*, 1(1), pp. 63-78.
- DOORIS, M. y DOHERTY, S. (2009). «National research and development project on healthy universities. Final Report». Enero. University of Central Lancashire. Disponible en: www.health.heacademy.ac.uk/rp/publications/projectreports/2009mdooris.pdf.
- ERK, S., KIEFER, M., GROTHE, J., WUNDERLICH, A. P., SPITZER, M. y WALTER, H. (2003). «Emotional context modulates subsequent memory effect». *NeuroImage*, 18(2), febrero, pp. 439-447.

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). «Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle aged women». *Psychological report*, 91, pp. 47-59.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RAMOS, N. y EXTREMERA, N. (2001). «Inteligencia emocional. Supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico». *Boletín de Psicología*, 70, pp. 79-95.
- GOLDMAN, S. L., KRAEMER, D. T. y SALOVEY, P. (1996). «Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting». *Journal of Psychosomatic Research*, 41(2), agosto, pp. 115-128.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HOEL, H., STALE, E., ZAPF, D. y VARTIA, M. (2003). «Empirical findings on bullying in the workplace». En S. EINARSEN, H. HOEL y C. COOPER, *Bullying and emotional abuse in the workplace: international perspectives in research and practice*. Taylor & Francis, pp. 103-126.
- LEYMANN, H. (1996). «The content and development of mobbing at work». *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), enero, pp. 165-184.
- LONDOÑO, M. C. (2008). *Cómo sobrevivir al cambio: inteligencia emocional y social en la empresa*. FC Editorial.
- MARCHESI ULLASTRES, Á. y DÍAZ FOUZ, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*, vol. 5. SM.
- MEARNS, J. y CAIN, J. E. (2003). «Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies». *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), pp. 71-82.
- MORIANA ELVIRA, J. A. y HERRUZO CABRERA, J. (2004). «Estrés y burnout en profesores». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), pp. 597-621.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y BRACKETT, M. A. (2008). «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp. 437-454.
- PAYNE, H. (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- PIÑUEL, I. (2004). «Mobbing: Un nuevo reto para la conflictología». En E. VINYAMATA, *Guerra y paz en el trabajo: conflictos y conflictología en las organizaciones*. Tirant lo Blanch y Universidad de Valencia, pp. 13-30.
- RAMACHANDRAN, V. S. (2008). *Los laberintos del cerebro*. Barcelona: La liebre de marzo.
- RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M., CAJA LÓPEZ, M., GRACIA PARRA, P., VELASCO QUINTANA, P. J. y TERRÓN LÓPEZ, M. J. (2013). «Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso». *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 213-241.
- ROMERO GIL, J. D. (2001). «Clima laboral y bienestar psicológico en una empresa pública». *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 4(1), pp. 17-23.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality* (9), pp. 185-211.

- , GOLDMAN, S. L., TURLEY, C. y PALFAI, T. P. (1995). «Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale». En J. W. PENNEBAKER, *Emotion, disclosure, and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 125-154.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SAUTER, S. L., MURPHY, L. R., HURRELL, J. J. y LEVI, L. (2001). «Factores psicosociales y de organización». En *O. I. Trabajo, Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo*, vol. 2. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- VARELA, F. (2002). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- , THOMPSON, E. y ROSCH, E. (1992). *The embodied mind. cognitive science and human experience*. Barcelona: Gedisa.
- ZABALZA BERAZA, M. Á. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2011). «Los profesores y profesoras como personas». En M. Á. ZABALZA BERAZA y M. A. ZABALZA CERDEIRIÑA, *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea, p. 48.

Enlaces

- BODY MIND CENTERING (2001). «The School for Body-Mind Centering. An embodied approach to movement, body and consciousness». Disponible en: www.bodymindcentering.com.

