

Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos

CLEMENTE FRANCO JUSTO
Universidad de Almería, España

1. Introducción

Diversos estudiosos e investigadores del campo de la creatividad (Strom y Strom, 2002; Russ, 2003; Komarik y Brutenicova, 2003; Vecina, 2006), afirman que en todo ser humano existe una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo, y establecen que la expresión de la conducta creativa puede llevarse a cabo mediante un entrenamiento y desarrollo de las funciones psicológicas de la personalidad, eliminando aquellas barreras existentes en la personalidad o en el ambiente que bloquean la creatividad, y creativizando el ambiente en el que el niño se desenvuelve y desarrolla.

La creatividad puede considerarse como una de las habilidades más trascendentales y determinantes con las que cuenta el ser humano, pues sus consecuencias en diversas facetas de la vida contribuyen a una mejor adaptación y desarrollo de la persona tanto a nivel personal como social (Vecina, 2006). Por su parte Cohen y Swerdlik (2001), establecen que la creatividad es un proceso cognoscitivo que implica aspectos como la fluidez de ideas, capacidad de razonamiento inductivo y originalidad en percepción, abstracción y solución de problemas.

Para Gervilla (2003), las personas creativas tienden a tener muy buenas habilidades de cara a resolver los problemas con los que se encuentran en su ámbito de trabajo, ya que ponen mucha atención en la elección y formulación del problema en cuestión, buscan soluciones a través de caminos alternativos y aproximaciones tempranas, se cuestionan qué metas son las que merecen la pena y por qué, etc. Por el contrario, las personas menos creativas tienden a tomar los problemas que se les presentan en su campo de trabajo tal y como estos aparecen, y proceden y toman decisiones desde ahí, sin buscar opciones alternativas ni reformular la situación problemática.

Es evidente que un profesor tenso y estresado no podrá desempeñar de forma paciente y relajada su labor docente con los alumnos, reducirá los refuerzos y aumentará las sanciones y los castigos, creará un ambiente de clase dominado por la tensión y por la represión, pues su alto nivel de estrés y de ansiedad condicionará su carácter como docente, así como su metodología didáctica, su estilo educativo y el ambiente que reinará en el aula en el que imparta docencia (Morey, 2001). Dicho estrés y ansiedad

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/1 – 25 de enero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo negativamente sobre las capacidades creativas, de improvisación, de fluidez, de flexibilidad y de originalidad de sus alumnos.

De hecho autores como Smith (1994), plantean que la dinámica de la relajación alienta a la experimentación y a la exploración tanto por parte del alumno como por parte del profesor, ya que cuando en el aula predomina un ambiente libre de tensión y dominado por la relajación y la distensión, los intentos por crear y experimentar libremente se multiplican, mejorando de este modo, las capacidades creativas de todos aquellos que están inmersos en dicha situación de enseñanza-aprendizaje. Para Charaf (1999), los procesos de relajación son creativos tanto por la modalidad y estrategias que utilizan para promover y generar en las personas respuestas de descubrimiento y transformación, como también por el estímulo que supone esta actividad para el desarrollo del pensamiento y la actitud creativa por parte de las personas.

De forma paralela al desarrollo cognitivo de la persona, también se va desarrollando su afectividad. Dentro de ella, uno de los aspectos más importantes a considerar es el desarrollo del concepto de sí mismo, ya que un adecuado desarrollo afectivo requiere del desarrollo de una buena dosis de autoestima, puesto que la valoración que la persona tenga de sí misma va a ser determinante en su forma de enfrentar el mundo y de relacionarse con las personas.

La autoestima es un indicador del desarrollo personal fundamentado en la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, a partir de la opinión que cada persona tiene de sí misma en base a los atributos que le otorgan las características mencionadas (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005). La autoestima se puede definir como la suma de la confianza y el respeto por uno mismo, de tal modo, que una buena dosis de autoestima es fundamental para ejercer una práctica docente eficaz y gratificante, ya que la forma en que el profesor se valora a sí mismo afecta a todos los aspectos de su ejercicio profesional, y su forma de responder ante los sucesos que le acontecen día a día en el aula dependen de la visión que tiene de él mismo (Herrán, 2004).

La autoestima está presente en prácticamente todos los actos que realizamos en nuestra vida y se manifiesta permanentemente a través de nuestras conductas y apreciaciones. De este modo, los profesores con buena autoestima dan más seguridad a sus alumnos y desarrollan un clima emocional más positivo y relajado dentro del aula. Por el contrario, los profesores con baja autoestima tienen miedo a perder la autoridad por lo que fundamentan la disciplina en el uso del castigo y la represión, lo que hace que sus alumnos sean menos creativos y menos espontáneos (Pequeña y Escurra, 2006).

Recientemente estudios como el realizado por Miranda (2005) han puesto de manifiesto la enorme importancia que juegan los procesos socio-afectivos de los docentes en el espacio educativo, y no sólo en su desarrollo profesional, sino sobre todo como elemento clave y fundamental en el desarrollo integral de los alumnos y de sus capacidades y potencialidades.

Diversos autores recalcan que entre las características definitorias de las personas creativas se encuentran la confianza en sí mismo, la imaginación y la perseverancia ante los obstáculos. Entre estos autores destacan Maslow (2001), para quien la actitud creativa requiere fortaleza y seguridad en uno mismo, y Araya (2005) quien considera que el miedo y la debilidad pueden alejar la creatividad o hacer que sea menos probable encontrarla.

Así como el clima psicológico es de fundamental importancia para que el alumno exprese confiadamente su potencial creativo, también lo son las características del profesor y sus actitudes frente a los alumnos, pues se ha comprobado que la personalidad del profesor constituye una variable muy importante en el ambiente escolar, debido a su influencia en el clima global de la clase. Por ejemplo, en las escuelas más altamente creativas los profesores se han caracterizado por ser más flexibles y propensos a la adaptación (Gadner, 1999).

De hecho, el estilo de interacción que establece el profesor es altamente determinante de lo que sucede como respuesta por parte de los alumnos. Así por ejemplo, se ha observado que cuando el profesor tiende a ser dominante, irritable, poco alegre, impersonal y formal, el clima que prevalece en la sala de clase tiende a ser tenso, poco alegre, competitivo, con escasa comunicación y los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos. Asimismo, cuando el profesor tiende a ser activo, alegre, flexible, tranquilo y de trato personal, el clima afectivo que prevalece es alegre, estimulante y con gran comunicación entre profesor y alumno. Al mismo tiempo, se observa en estos alumnos iniciativa, flexibilidad, seguridad en sí mismos, creatividad y entusiasmo por el aprendizaje (Arancibia, 1986).

De esta manera, diferentes estilos de interacción profesor-alumno producirían efectos distintos en la creatividad de los niños, comprobándose que la presencia de un estilo de interacción flexible y relajado (en el cual el profesor asume diferentes actitudes ante los alumnos dependiendo de la situación), parece estimular mucho más el desarrollo de la capacidad creativa que si el estilo de interacción que predomina es de tipo dominante y caracterizado por la tensión y la represión (Beetlestone, 2000).

En los últimos años son muchos los estudios e investigaciones que alertan sobre el significativo aumento del malestar psicológico entre los docentes (Sevilla y Villanueva, 2000; Moriana y Herruzo, 2004), malestar que afecta de forma negativa a su labor profesional y que se ve acentuado por niveles altos de ansiedad, depresión y baja autoestima (Calvete y Villa, 2000; Smith, 2001; Matud, García y Matud, 2002), pero sin hacer referencia ninguno de estos estudios a las repercusiones negativas que dicho malestar ejerce sobre el rendimiento y las capacidades del alumnado.

Si bien han sido muchos los programas dirigidos a la mejora de los procesos psicológicos de los docentes (Brock y Grady, 2000; Pozo, 2000; Dean y McCracken, 2001; Graves, 2001; Salmurri y Skoknic, 2003, Kyriacou, 2003), obteniéndose resultados positivos en la reducción de los niveles de ansiedad y estrés, estos mismos programas no han evaluado la repercusión que dicha intervención sobre el profesorado ha tenido en el desarrollo de diversas áreas del desarrollo de los alumnos.

Si la satisfacción laboral es necesaria para que los docentes se impliquen de forma efectiva y activa en la realización de sus tareas, es lógico pensar que tanto la insatisfacción como el bienestar psicológico del profesorado, se deberá proyectar necesariamente sobre sus alumnos, influenciando de forma significativa diversas áreas de su desarrollo personal y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aron y Milicic, 2000).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es comprobar los efectos que un programa de relajación y de mejora de autoestima aplicado sobre un grupo de docentes de tercer curso de Educación Infantil, tiene sobre los niveles de creatividad gráfica de sus alumnos.

Así pues, las hipótesis que guían la presente investigación hacen referencia a que:

- 1) Aquellos docentes sometidos al programa de relajación y autoestima, van a obtener una mejora significativa tanto en sus niveles de ansiedad (descenso), como de autoestima (aumento), comparados con los docentes del grupo control.
- 2) Aquellos alumnos cuyos profesores fueron sometidos a un programa de relajación y de mejora de autoestima (grupo experimental), van a obtener una mejora significativa en sus niveles de creatividad gráfica (fluidez, flexibilidad y originalidad), comparados con aquellos alumnos cuyos profesores no fueron sometidos a dicho programa de intervención (grupo control).

2. Metodología

2.1. Sujetos

La presente investigación fue llevada a cabo con 24 profesoras de tercer curso de Educación Infantil, 12 de ellas pertenecientes al grupo experimental y las 12 restantes al grupo control. Todas las docentes participantes en el estudio trabajaban en centros públicos de la ciudad de Almería (España), no habiendo diferencias significativas entre los grupos en cuanto a años de experiencia de las docentes ($F=1.14$; $p>0.05$), y números de alumnos por clase ($F=2.39$; $p>0.05$). También participaron en dicha investigación los alumnos de dichas docentes, siendo la muestra del grupo experimental de 136 alumnos (48% niños y 52% niñas), y la del grupo control de 149 (46% niños y 54% niñas). Las edades de los niños oscilaban entre los 5 años y 9 meses y los 4 años y 9 meses, no existiendo diferencias significativas en cuanto a esta variable entre los dos grupos ($F=4.32$; $p>0.05$).

2.2. Diseño

Para analizar los efectos del programa de relajación y de mejora de autoestima (variable independiente), sobre los niveles de ansiedad, autoestima y creatividad gráfica (variables dependientes), se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control. La asignación de las docentes y sus alumnos a uno u otro grupo se realizó al azar.

2.3. Instrumentos

Para la evaluación de la creatividad gráfica se empleó la Batería Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Dicha batería se compone de tres pruebas (construcción de un dibujo, dibujos para completar y líneas paralelas), a partir de las cuales se evalúan la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. El Test de Torrance muestra unos niveles de fiabilidad y validez que evidencian su utilidad para la evaluación de la creatividad en las primeras etapas educativas (Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, 2003).

En la investigación se utilizó la forma A de dicha prueba en la fase pretest, y la forma B en la fase postest, tal y como recomienda el autor.

Para la evaluación del nivel de ansiedad de las docentes, se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck (1988), que evalúa la intensidad de la ansiedad, principalmente el componente físico de la misma, a

partir de 21 ítems en los que la persona debe indicar para cada uno de los síntomas de ansiedad mostrados, el grado en que se ha visto afectada por cada uno de ellos durante la última semana y en el momento actual.

Finalmente, para la evaluación del nivel de autoestima de las profesoras, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Esta escala está compuesta por 10 ítems con cuatro alternativas de respuesta cada uno. Cinco de los ítems están redactados de forma positiva, y los otros cinco de forma negativa. Una vez sumadas las respuestas del sujeto, se obtiene una puntuación que puede oscilar entre 10 y 40 puntos, interpretándose esta puntuación desde la consideración de que a mayor puntuación mayor nivel de autoestima.

2.4. Procedimiento

En primer lugar se evaluó el nivel de ansiedad de las docentes participantes en la investigación mediante el Cuestionario de Ansiedad de Beck. Asimismo, se evaluó el nivel de autoestima de cada una de las docentes participantes en la investigación mediante la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg.

De forma paralela a la evaluación de los niveles de ansiedad y autoestima de las docentes, se realizó la evaluación del nivel de creatividad gráfica de partida de los alumnos de los dos grupos. Para ello se les administró de forma individual la Batería Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en su Forma A.

Para controlar el posible efecto que la variable evaluador podía tener en los resultados obtenidos, dos semanas antes de realizarse esta primera evaluación, los evaluadores (que previamente habían recibido formación relacionada con la administración de las pruebas) se incorporaron a las clases a las cuales iban a evaluar. Fueron presentados como profesores en prácticas, tomando durante este período contacto con los niños, ya que según Marín (1980) es necesario en la evaluación de la creatividad la existencia de un clima efectivo de confianza y aceptación, ya que la existencia de un ambiente evaluativo inhibiría la manifestación de respuestas creativas.

A continuación se procedió a la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental. Dicho programa tuvo una duración de 20 semanas, contando con un total de 40 sesiones a razón de dos sesiones semanales de una hora y media de duración cada una. El programa de intervención aplicado estuvo dividido en cinco módulos, con una duración de 4 semanas cada uno de ellos (12 horas en total para cada módulo).

Los contenidos de los Módulos fueron los siguientes:

- MÓDULO 1. Entrenamiento en respiración abdominal, respiración completa y respiración profunda.
- MÓDULO 2. Entrenamiento en relajación progresiva.
- MÓDULO 3. Entrenamiento en relajación autógena.
- MÓDULO 4. Cómo desarmar la crítica patológica. Reestructuración de la imagen de sí mismo. Técnicas para afrontar las críticas: reconocimiento, oscurecimiento e interrogación.
- MÓDULO 5. Entrenamiento en asertividad para mejorar la autoestima.

Tras la finalización de dicho programa de intervención, se procedió a obtener las mediciones posttest mediante los mismos instrumentos de evaluación aplicados en la fase pretest, excepto para la Escala Gráfica del Test de Pensamiento Creativo de Torrance donde se empleó la Forma B de dicha prueba. El objetivo de esta evaluación fue constatar el efecto que la aplicación del programa de intervención ejerció sobre los niveles de ansiedad y autoestima de las docentes, así como sobre los niveles de creatividad gráfica de sus alumnos (fluidez, flexibilidad y originalidad).

3. Resultados

Para analizar los efectos que la intervención del programa de relajación y de mejora de autoestima pudo tener sobre las variables estudiadas, se efectuó una comparación de medias a través de un Análisis de Covarianza. Para dicho análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 15.0.

Se ha realizado un Análisis de Covarianza de cada variable en el posttest tomando como covariada su equivalente en el pretest, que indicaría los niveles previos de cada variable antes de aplicar el tratamiento. Con ello se pretende eliminar la influencia que pudieran tener los niveles previos de partida de las variables estudiadas en los resultados del posttest.

También se realizó un Análisis de Varianza de cada variable en el pretest, para descartar la presencia de diferencias significativas de partida entre el grupo control y el experimental.

TABLA 1

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable ansiedad docente

GRUPO	MEDIA PRETEST	DESVIACIÓN TÍPICA PRETEST	MEDIA POSTEST	DESVIACIÓN TÍPICA POSTEST
Control	36.87	9.73	38.92	10.58
Experimental	38.73	8.42	23.48	7.85

Al realizar el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest para la variable ansiedad docente, no aparecen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=2.36$; $p>0.05$). Pero si aparecieron diferencias significativas al realizar el Análisis de Covarianza para esa misma variable de las diferencias posttest-pretest a favor del grupo experimental ($F=8.62$; $p<0.05$), pues son significativas las diferencias entre las mediciones pretest-posttest en el grupo experimental al realizar el Test de Muestras Apareadas ($t=4.93$; $p<0.01$).

TABLA 2

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable autoestima docente

GRUPO	MEDIA PRETEST	DESVIACIÓN TÍPICA PRETEST	MEDIA POSTEST	DESVIACIÓN TÍPICA POSTEST
Control	23.46	5.57	25.69	6.09
Experimental	24.81	7.73	32.85	8.56

Por su parte el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest de la variable autoestima docente, tampoco arrojó diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=1.27$; $p>0.05$). Pero dichas diferencias significativas si aparecieron en dicha variable, al realizar el Análisis de Covarianza de las diferencias posttest-pretest a favor del grupo experimental ($F=5.84$; $p<0.05$), ya que al analizar únicamente los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-posttest para esta variable ($t=4.25$; $p<0.01$).

TABLA 3

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable flexibilidad gráfica

GRUPO	MEDIA PRETEST	DESVIACIÓN TÍPICA PRETEST	MEDIA POSTEST	DESVIACIÓN TÍPICA POSTEST
Control	12.49	2.98	13.24	3.08
Experimental	13.45	3.26	16.98	3.56

Los resultados del Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest realizados para la variable flexibilidad gráfica, no muestran la existencia de diferencias significativas previas de partida entre el grupo control y el experimental ($F=1.347$; $p=0.269$). Sin embargo, los resultados del Análisis de Covarianza de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariadas, si fueron significativas ($F=2.32$; $p<0.01$). Al analizar únicamente los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-posttest para esta variable ($t=3.27$; $p<0.01$).

TABLA 4

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable fluidez gráfica

GRUPO	MEDIA PRETEST	DESVIACIÓN TÍPICA PRETEST	MEDIA POSTEST	DESVIACIÓN TÍPICA POSTEST
Control	14.62	2.56	15.17	3.09
Experimental	13.11	3.16	16.73	4.56

Respecto a la variable fluidez gráfica, el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest muestra que no hay diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=3.48$; $p>0.05$). Tampoco el Análisis de Covarianza muestra la existencia de diferencias significativas para dicha variable ($F=1.12$; $p=0.126$), aunque si aparecen diferencias significativas al analizar las puntuaciones pretest-posttest en el grupo experimental ($t=4.68$; $p=0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control al analizar las puntuaciones pretest-posttest ($t=2.48$; $p>0.05$).

TABLA 5

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable originalidad gráfica

GRUPO	MEDIA PRETEST	DESVIACIÓN TÍPICA PRETEST	MEDIA POSTEST	DESVIACIÓN TÍPICA POSTEST
Control	14.62	2.56	15.57	3.09
Experimental	14.81	3.16	17.73	4.56

Finalmente, los resultados del Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest realizados para la variable originalidad gráfica, no muestran la existencia de diferencias significativas previas de partida entre el grupo control y el experimental ($F=1.967$; $p=0.326$). Asimismo, los resultados del Análisis de Covarianza de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariadas, tampoco fueron significativas ($F=2.32$; $p=0.12$), pero si se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-posttest en el grupo experimental ($t=3.92$; $p<0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control al analizar las puntuaciones pretest-posttest ($t=1.16$; $p>0.05$).

4. Discusión

Tras analizar los datos del estudio puede concluirse que se cumple la primera hipótesis planteada, y sólo en parte la segunda hipótesis, ya que si bien sólo hubo diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en los niveles de flexibilidad gráfica, si se obtuvieron diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y posttest en el grupo experimental en las variables fluidez y originalidad gráfica, no apareciendo dichas diferencias significativas entre pretest y posttest para esas mismas variables en el grupo control.

Por lo tanto, pensamos que las afirmaciones que se hacían en el marco teórico del presente trabajo han recibido un importante apoyo empírico, al constatarse la influencia que ejerce el profesorado (medida en sus niveles de autoestima y ansiedad), en la producción y manifestación creativa de sus alumnos. En este sentido, consideramos que el docente es el elemento clave para estimular el potencial creativo de los alumnos, a través del establecimiento de un clima adecuado en el que se proporcionen y faciliten al alumno una serie de ambientes y experiencias ricas, variadas, novedosas y estimulantes. Por lo tanto, es fundamental que el docente sepa establecer en el aula un clima adecuado en el que proporcione a cada uno de sus alumnos la oportunidad de encontrar y manifestar sus propios intereses y necesidades, para que a partir de ellos puedan desarrollar su potencial creador fijándose nuevos objetivos y metas a alcanzar y realizar.

De esta manera, es esencial que los profesores desarrollen sus propias potencialidades, para poder convertirse así en agentes activos de transformación de sus alumnos (Cskiscentmihalyi, 1998). De este modo podrán aceptar las diferencias de cada niño y fomentar el descubrimiento en ellos mismos de su actitud creadora. A este respecto numerosos autores e investigaciones destacan la importancia de la flexibilidad y la adecuación del profesor en relación a las necesidades personales de los alumnos (Cskiscentmihalyi, 1998).

Por lo tanto, es necesario que el niño se sienta aceptado y valorado tal y como es, porque sólo una persona que se concibe de forma positiva y favorable podrá desarrollar plenamente todo su potencial y su capacidad creadora. Y esto sólo puede conseguirse si el docente se acepta y se valora primero a sí mismo, pues si no nos aceptamos y valoramos a nosotros mismos es difícil, por no decir imposible, que valoremos, apreciemos y aceptemos la conducta libre, imaginativa y espontánea de los alumnos de Educación Infantil.

El verdadero sentido de la educación radica en lograr la formación de personas más plenas, y a la vez más capacitadas, para modificar el entorno que les rodea y para mejorarse a sí mismas. A la escuela le corresponde ejercer un papel determinante en el despliegue y desarrollo del potencial creativo del estudiante y, por consiguiente, al logro de su personalidad creadora (Macías, 2006). La finalidad de la

escuela debe ser la de transformarse en un escenario creativo, de tal modo que se convierta en un espacio para el enriquecimiento, proporcionando al niño la posibilidad de descubrir nuevas formas de crear y de desbloquear la creatividad. De este modo, la creatividad debe ser integrada dentro de un modelo de educación para el desarrollo personal y comunitario de los individuos, por lo que se hace necesario crear espacios educativo-creativos que posibiliten el desarrollo de la potencialidad creativa del niño de Educación Infantil (Fuentes y Torbay, 2004).

Es por ello que consideramos que uno de los aspectos claves para la verdadera transformación hacia la propuesta creativa, es que el docente sea un participante más de esa experiencia de aprendizaje, que vivencie la creatividad y que fortalezca su trabajo con instrumentos y métodos para estimular la creatividad de sus estudiantes, mediante un ambiente flexible y relajado, que le permita proyectarse con una actitud de vida creativa.

Finalmente, consideramos como prioritario que se facilite a los docentes la participación en experiencias tendentes a paliar los efectos negativos que la práctica educativa ejerce hoy día sobre los niveles de ansiedad y estrés del profesorado. Es más, consideramos que dicha actuación no debe ser paliativa, sino preventiva, incluyéndose dicha intervención ya en los planes de estudio de la carrera de magisterio, donde se incorporen asignaturas encaminadas a dotar al futuro profesor de herramientas y habilidades que le serán de utilidad en su futuro desempeño como docente. A la vista de los resultados mostrados por esta investigación, ha quedado comprobado cómo esta actuación e intervención no solamente redundan de forma positiva sobre el propio profesor, al reducir de forma significativa sus niveles de ansiedad, sino que su efecto positivo se extiende al alumnado y a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no sólo se mejora la salud física y psíquica del profesorado, sino que con ello, también se incrementa y mejora la calidad educativa. Si bien siguen siendo necesarios los programas de formación del profesorado en metodologías docentes, de enseñanza y de evaluación de conocimientos, no son menos importantes aquellos programas de formación más encaminados a los procesos emocionales inmersos en el proceso de enseñanza, ya que con la conjunción de ambos programas de formación, nuestros alumnos y nuestros profesores contribuirán a una formación más humana, completa, creativa e integral.

Bibliografía

- ARANCIBIA, V. (1986): "Diagnóstico psicoeducacional". En: *Revista de Tecnología Educativa*, 9, pp. 21-24.
- ARAYA, Y. (2005): "Una revisión crítica del concepto de creatividad". En: *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), pp. 14-28.
- ARON, A. M. y MILICIA, N. (2000): "Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar". En: *Comunidad Educativa*, 248, pp.3-16.
- BECK, A. (1988): "An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties". En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, pp. 893-897.
- BEELESTONE, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- BROCK, B. L. y GRADY, M. L. (2000): *Rekindling the Flame: Principals Combating Teacherburnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- CALVETE, E. y VILLA, A. (2000): "Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales". En: *Ansiedad y Estrés*, 6, pp. 117-130.

- COHEN, R. J. y SWERDLIK, M. E. (2001): *Pruebas y evaluación psicológica: introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- CSKISCENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad: el fluir de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DEAN, S. y MC CRACKEN, D. (2001): "Preventing French Teacher Burnout". En: *National Bulletin*, vol. 26, n.º 4, pp. 35-46.
- FUENTES, C. R. y TORBAY, A. (2004): "Desarrollo de la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2 (1), pp. 1-14.
- GADNER, H. (1999): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GERVILLA, A. (2003): *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- GRAVES, D. H. (2001): *The Energy to Teach*. Westport: Heineman.
- HERRÁN, A. (2004): "El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas". En: *Boletín de Estudios e Investigación*, 5, pp. 51-65.
- KYRIACOU, C. (2003): *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- KOMARIC, E. y BRUTENICOVA, E. (2003): "Effect of Creativity Training on Preschool Children". En: *Studia Psychologica*, 45, pp. 37-42.
- MACÍAS, M. (2006): "El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38 (3), pp. 9-17.
- MARÍN, R. (1980): *La creatividad*. Barcelona: Ceac.
- MASLOW, A. (2001): *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- MATUD, M. P., GARCÍA, M. A. y MATUD, M. J. (2002): "Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza". En: *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, pp. 451-465.
- MIRANDA, C. (2005): "La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 (1), pp. 858-873.
- MOREY, A. (2001): "El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, pp. 213-230.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004): "Estrés y burnout en profesores". En: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4, n.º 3, pp. 597-621.
- PEQUEÑA, J. y ECURRO, L. M. (2006): "Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje". En: *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 9 (1), pp. 9-22.
- POZO, A. (2000): "Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar". En: *Revista Complutense de Educación*, 11, pp. 85-103.
- RAMÍREZ, P., DUARTE, J. y MUÑOZ, R. (2005): "Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5.º Básico de una escuela de alto riesgo". En: *Anales de Psicología*, vol. 21 (1), pp. 102-115.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- RUSS, S. W. (2003): "Play and Creativity: Development Issues". En: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, pp. 291-303.
- SALMURRI, F. y SKOKNIC, V. (2003): "Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional". En: *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. 12, n.º 1, pp. 37-64.
- SEVILLA, V. y VILLANUEVA, R. (2000): *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SMITH, J. (1994): *El gran libro de la dinámica de la relajación*. Madrid: Tikal.
- SMITH, P.E. (2001). "Collaborative Teaching". En: *ADE Bulletin*, 1, pp. 60-65.
- STROM, R. D. y STROM, P. S. (2002): "Changing the Role: Education for Creative Thinking". En: *Journal of Creative Behavior*, 36, pp. 183-200.

TORRANCE, P. (1974): *Torrance test of creativity thinking. Figural tests, forms A and B*. Personnel Press.

VECINA, M. L. (2006): "Creatividad". En: *Papeles del psicólogo*, vol. 27 (1), pp. 31-39.