



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

ANÁLISIS SOBRE EL IMPACTO EMOCIONAL DE LA PRÁCTICA DE YOGA, EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR:

ANA ALONSO BILBAO

TUTOR:

JOSÉ LUIS APARICIO HERGUEDAS

FECHA:

18/06/2019

RESUMEN

El yoga es una práctica introyectiva que supone el desarrollo integral de la persona, tanto a nivel físico como a nivel psicológico. Esto hace que el alumno, desarrollando su inteligencia emocional, pueda afrontar los diferentes obstáculos que se le presenten en los diversos contextos del día a día. Esta práctica tiene su origen en la India y ha llegado a Occidente hace poco más de un siglo. A través del presente trabajo, se pretende conocer qué tipo de emociones experimentan los alumnos de Educación Primaria durante la realización de diversas prácticas de yoga durante las clases de Educación Física. Se realizó una recogida de información a través del cuaderno de campo de los alumnos, en los que debían, tras cada sesión de yoga realizada, apuntar qué emociones habían sentido. El análisis textual se realizó a través del software Atlas.ti para el análisis de datos cualitativos, ordenando la información en base a un proceso de codificación. El estudio muestra que las emociones positivas, felicidad, amor y alegría, son las más destacadas durante la realización de este tipo de prácticas motrices introyectivas.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional, inteligencia emocional, competencia emocional, yoga, educación física.

ABSTRACT

Yoga is an introjective practice that involves the comprehensive development of the person, both physically and psychologically. This means that once the student has acquired emotional intelligence, he or she can face the different obstacles that arise in the various contexts of daily life. This practice originated in India and came to the West just over a century ago. The aim of this work is to find out what kind of emotions primary school students witness during introjective activities in Physical Education classes. Through the practice of yoga, the emotional education that the child must acquire is transmitted. Information was collected through the students' field notebook, in which, after each yoga session, they had to write down what they had felt. The textual analysis was carried out through the Atlas ti software for the analysis of qualitative data, ordering the information

based on a coding process. The study shows that positive emotions, happiness, love, and joy, are the most prominent in this type of driving introjective practices.

KEY WORDS

Emotional education, emotional intelligence, emotional competence, yoga, physical education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN	2
1.1 Relevancia del tema	2
1.2 Vinculación a las competencias profesionales del título de Grado MEPEF	3
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS	5
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	6
3.1 Actividades físicas introyectivas en el ámbito de la Educación Primaria.	6
3.1.1 Técnicas orientales como actividades físicas introyectivas desde la EF	7
3.1.2 El yoga en educación primaria	8
3.2 La inteligencia emocional	11
3.2.1 Conceptualización general	11
3.2.1.1 El modelo de Goleman	11
3.2.1.2 El modelo de Mayer y Salovey	13
3.3 La educación emocional	14
3.3.1 La competencia emocional	15
3.3.2 Las emociones primarias/básicas	18
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	26
4.1 Contexto en el que se realiza la intervención.	26
4.1.1 El centro escolar	26
4.1.2 Descripción del alumnado de referencia	27
4.2 Proceso de intervención	27
4.3 Proceso de recogida de información	28
4.4 Análisis de datos	29
4.5 Resultados	29
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	35
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	37
BIBLIOGRAFÍA	38
ANEXO 1	42

INTRODUCCIÓN

Por medio de este trabajo de fin de grado se pretende conocer el funcionamiento del yoga en las clases de Educación física. Para ello, se conecta con las competencias clave, sobre todo tres de ellas como son la competencia social y cívica, conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender, en tanto recogen aspectos esenciales y transversales al presente trabajo como gestión de las emociones durante el desarrollo de prácticas corporales introyectivas (yoga) y su desarrollo en el aula como alternativa a otras prácticas más convencionales como las deportivas y lúdicas.

El trabajo está dividido en diversos capítulos. En el capítulo 1 se explica la relevancia de este tema y su lazo de unión con las competencias del título de Grado en Maestro de Educación Primaria, mención Educación Física.

En el capítulo 2, se presenta una serie de objetivos tanto generales como específicos cuyo objetivo sea el ayudar a conseguir el propósito marcado para este trabajo.

En el capítulo 3, se hace un recorrido por el marco teórico de este estudio. A su vez, este capítulo se estructura en cuatro subapartados cuyo tema que aborda es la inteligencia emocional y la educación emocional. También se tratan las actividades físicas introyectivas donde hablamos de las técnicas orientales y, en concreto, del yoga en educación primaria.

En el capítulo 4 se aborda la metodología aplicada, revisando el contexto de intervención así como explicando el proceso de recogida de información y el análisis de los datos recabados, desarrollando un proceso de ordenación de la información mediante un sistema de códigos y citas.

El capítulo 5 recoge los resultados obtenidos tras el análisis de la información, estableciendo en el capítulo 6 la discusión a partir de estos y las referencias recogidas en el marco teórico del trabajo. Finalmente se establecen unas conclusiones al estudio realizado.

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN

En este primer capítulo se manifiesta la trascendencia de este trabajo y la vinculación con las competencias clave.

1.1 RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

El yoga y, en general, la introyección es un ejercicio íntegro para la mejora de la persona tanto física como psicológica. La persona desde la infancia, está sometida a momentos de estrés que se presentan por diferentes causas y en diferentes momentos como, por ejemplo, la carga de tareas académicas y extraescolares que los niños asumen durante el día. Según un estudio del Centro del Niño en desarrollo de Harvard University¹, cuando el niño sufre por estrés, el cuerpo entra en alerta incrementando el ritmo cardíaco y los niveles de estrés hormonal. Si el niño no consigue relajarse o si no hay un adulto que le ayude a bajar esos niveles de estrés, pueden ocurrir alteraciones que comprometen el desarrollo emocional en la vida de los niños.

El yoga es un medio muy adecuado para conseguir regular la conducta y relativamente fácil de introducir en el aula. Realizar una actividad de introyección como es el yoga hace que se pueda guiar al cuerpo y la mente hacia un estado de más armonía. García y Justicia (1993) revelan que cuando se consigue la concentración, se logra alcanzar un estado de relajación predisponiendo para una mejor comprensión e internalización de la realidad, incluida la vivencia emocional, incluso en situaciones de complejidad.

En el Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo de Educación Primaria (EP) en Castilla y León, no hace alusión directa al yoga ni a las actividades introyectivas en el aula. En cambio, sí hace referencias al mundo emocional dentro del Bloque 5 de contenidos para el área de Educación Física, actividades físicas artístico-expresivas (en los contenidos de primer y segundo curso), expresándose de la siguiente manera: “*Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición*”.

En cuarto curso se manifiesta de esta manera: “*Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. Espontaneidad y creatividad en el*

¹<https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

movimiento expresivo”. En quinto curso se añade la comunicación de emociones a los contenidos del curso anterior. Por último, en sexto curso se pretende que la expresión y comunicación de las emociones sea de forma compartida con los demás.

No obstante, a la luz de lo expresado en la normativa, es posible la introducción en el aula de EF técnicas corporales orientadas hacia la introyección de forma que mediante ellas se pueda optimizar la dimensión emocional en el alumnado, contribuyendo así a dotarle de recursos para que pueda aplicar a situaciones diversas en otros ámbitos de su vida (personal, familiar).

1.2 VINCULACIÓN A LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL TÍTULO DE GRADO MEPEF

Durante el desarrollo del presente trabajo y extensible a la formación que he recibido en la titulación cursada, se consideran adquiridas las competencias expresadas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Durante todo mi trayecto de estudiante de Maestro en Educación Primaria considero que he desarrollado más las siguientes cuatro:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por medio de este trabajo, pretendemos profundizar en la educación emocional en una clase de EF. Para ello, emplearemos la técnica del yoga con todos los recursos que esta práctica conlleva.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

Para poder llevar a cabo el objetivo que orienta el presente trabajo fue desarrollándose durante el proceso de Practicum, una preocupación sobre las emociones que podría experimentar el alumnado de Educación Primaria durante la realización de actividades introyectivas como el yoga, planteadas desde las clases Educación Física.

Esto se concretó mediante el planteamiento del objetivo para el presente trabajo: conocer qué tipo de emociones experimenta el alumnado de Educación Primaria cuando participa en diversas experiencias de yoga durante las clases de EF.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

A lo largo del presente apartado abordaremos de forma conceptual cuestiones relativas a las actividades físicas de carácter introyectivo, incluyendo en ellas la práctica del yoga como técnica a experimentar y aprender. Después se realizará un estudio sobre el ámbito de la inteligencia emocional en la formación del alumnado de EP, abordando aspectos esenciales como el propiamente dicho, la competencia emocional y la educación emocional para gestionarla en contextos escolares.

3.1 Actividades físicas introyectivas en el ámbito de la EP.

Las prácticas motrices introyectivas no aparecen explícitamente nombradas en el Decreto 20/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo de EP en Castilla y León. Sin embargo, en el *Bloque 5. Actividades físicas artístico-expresivas*, su contenido orienta al tratamiento y la expresión de sentimientos y emociones tanto individuales como compartidas. En el Bloque6, *Actividad física y salud* se hace hincapié en el *Reconocimiento y valoración de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables*. Esto quizá permita contener el asunto de las prácticas físicas introyectivas precisamente como herramienta que se aporta desde el área de EF, para abordar a través de ella el desarrollo emocional del niño como aspecto relevante para su desarrollo.

Como ya se apuntaba, en cuanto a las competencias básicas recogidas en la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, podemos encontrar cierta relación existente entre la práctica de actividades físicas introyectivas y el desarrollo de algunas competencias clave: (1) la competencia “Aprender a aprender”, que se determina por la capacidad de emprender y de continuar en el aprendizaje. La práctica motriz introyectiva es una enseñanza que requiere de constancia y motivación. El alumno, una vez iniciado el proceso, puede continuar desarrollándose mediante la práctica autónoma expandiendo esta a otras esferas de la vida, diversificando las aplicaciones y aumentando los beneficios en el desarrollo emocional

(2) Este tipo de actividades también pueden estar relacionadas con las “Competencias sociales y cívicas” ya que su vinculación al bienestar colectivo, interrelacional, social, permite asociar el desarrollo emocional a la mejora de la convivencia y la relación con los demás.

(3) Por último, se encuentra una relación interesante entre el desarrollo de prácticas físicas introyectivas y el desarrollo potencial de la competencia “Conciencia y expresiones culturales”, en la medida en que aproxima el conocimiento de las principales bases culturales de estas y su práctica, como por ejemplo en el caso de la cultura del yoga como técnica oriental vinculada a una localización, contexto sociocultural específico y filosofía de vida.

3.1.1 Técnicas orientales como actividades introyectivas desde la EF.

Las prácticas motrices introyectivas son métodos o técnicas corporales con una lógica interna, cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio cuerpo-mente (Lagardera y Lavega, 2003).

Se pueden llevar a cabo en cualquier espacio y lugar, pues lo único que requieren es una implicación e inmersión completa en la atención hacia el propio cuerpo, necesitando estar completamente abierto al aquí y al ahora del cuerpo presente (Tolle, 2001; Varela, Thompson y Rosch, 1997).

La tipología de las actividades motrices introyectivas es diversa. En la tabla 1 recogemos una posible a partir de las aportaciones de Collado y Cadenas, 2013; Jiménez, Meléndez, Albers y López, 2013; Lagardera y Lavega, 2003; Loureiro et al., 2015; Rovella, 2008.

Tabla 1
Tipología de prácticas motrices introyectivas

Prácticas motrices introyectivas	Conceptualización básica
Tai-Chi	Es una habilidad motriz saludable en forma de danza cuyo origen es chino y proviene de la tradición taoísta y que comprende los similares principios de la medicina

	tradicional china.
Qi-Gong	Gong significa trabajo en chino y Qi se transcribe como energía. Todo junto hace referencia al desarrollo del recorrido de la energía en el cuerpo con las dos finalidades de incrementarla y controlarla.
Eutonía	Es una instrucción basada en la práctica del propio cuerpo, que conduce a la persona hacia su propio conocimiento y plantea un aprendizaje para el cambio de los tonos neuromuscular, neurovegetativo y psíquico, con su adecuación a los diferentes momentos de la vida, por medio de sus principios.
Streching Global Activo	Consiste en una serie de auto posturas sincronizadas con el ritmo respiratorio, las cuales conllevarán al estiramiento de los distintos músculos.
Yoga	Práctica que tiene su origen en la India. lo definen como unión o reintegración.

El yoga es una práctica motriz introyectiva que se ha ido extendiendo en los últimos años por el mundo, accediendo a los centros educativos como una manera de utilizar sus posibilidades de calma de cuerpo y mente del alumnado.

3.1.2 El yoga en la Educación Primaria

Collado y Cadenas (2013) explican el yoga como un conocimiento, un método, una experiencia que se adapta a las circunstancias, personalidad y demanda de cada persona. Su práctica lleva hacia un bienestar total, ya que armoniza funciones físicas, mentales y emocionales. Es un procedimiento que tiene como finalidad conseguir una mente estable y una emocionalidad serena en un cuerpo sano.

Calle (2001) manifiesta que el yoga es una práctica completa para la mejora del desarrollo humano. El término “completo” se refiere a que su método de autodesarrollo influye tanto en el cuerpo como en la mente y en el comportamiento, pasando también por las funciones psicofísicas.

Redondo (2012) trata la existencia de cinco campos principales de yoga especiales para cada tipo de persona, según el temperamento y el carácter de cada uno. Estos cinco campos

son: “*Hatha yoga*”, es el yoga que actúa sobre el cuerpo material, y provoca la unión de cuerpo-mente. Es la modalidad de yoga que más se lleva a cabo en Occidente; el “*Jñana yoga*”, pretende llegar al estado de máxima plenitud siendo conscientes de todo lo que nos rodea, ¿quiénes somos? , ¿Cuál es el sentido de la existencia?, ¿cuál es nuestro origen?; el “*Raja yoga*”, se trasciende al mundo mental a través de la meditación; el “*Bhatki yoga*”, o yoga de la devoción; finalmente, se encuentra el llamado “*Karma yoga*”, dirigido a la búsqueda en el mundo de lo que es ético y moral.

De estas cinco, subyacen muchas más estilos de yoga que llevan consigo la misma ideología, pero utilizando medios y materiales diferentes para orientar sus técnicas. Yogateca (2015) cita entre ellas: el *yoga aéreo*, el *bharata yoga*, el *power yoga*, el *yoga nidra*, el *bikram yoga*, así como nuevas modalidades de yoga colectivo como el *acro-yoga*.

El yoga es una práctica originaria de la India que tiene más de 5.000 años de antigüedad. En Occidente lleva escasamente un siglo. Esta práctica es recomendable para el desarrollo psico-físico de los niños. Para Collado y Cadenas (2013) entiende que con la práctica del mismo, el niño aprenderá a estirarse, respirar y relajarse. Igualmente es adecuado aplicar progresivamente técnicas simples de concentración, para que aprendan a ir controlando su mente y su emocionalidad.

Esta práctica contiene muchos beneficios, entre los cuales se encuentran: un funcionamiento vigoroso y armónico entre los sistemas que forman el cuerpo humano; proporciona ver con precisión y estar calmados ante las distintas situaciones que se presentan en la vida; por último, aumentar la energía y tomar conciencia de la unión entre cuerpo-mente.

Las clases se recomiendan programarlas para todo el año y desarrollarlas en tres fases de práctica. Una primera fase centrada más en el cuerpo en las posturas y *asanas*² y el movimiento. En una segunda fase en la que se van introduciendo ejercicios de respiración. Y en una tercera haciendo ejercicios de concentración y foco de atención.

En un estudio de Franco (2009) se realizaron prácticas introyectivas de yoga en el contexto escolar, encontrando su autor cómo tales experiencias favorecieron el control del estrés, relajando el cuerpo, distendiendo el ambiente de aula y aumentando los niveles de creatividad. También Arenaza (2003) encontró que la práctica de yoga en contextos

²Posturas de yoga

escolares, ayudaba al alumnado a eliminar pensamientos negativos, a alcanzar la calma y la relajación mediante ejercicios de respiración, concentrarse, facilitando desde estos estados emocionales una mejor convivencia de aula.

En otro estudio, Fuente, Franco y Mañas (2010) demostraron una disminución en los niveles de fatiga emocional tras practicar el alumnado participante en la experiencia yoga en EF. Por su parte, De la Fuente, Franco y Salvador (2010) encontraron facilidades para desarrollar la capacidad de identificación de las emociones y desarrollar a partir de su conocimiento mejores habilidades para las relaciones interpersonales.

Otro autor que desarrolla este tema es Serna (2014), quien piensa que el yoga impulsa las relaciones sociales de una manera tolerante y paciente, ayuda a los individuos a expresar sus emociones y sus sentimientos incrementando de este modo las conductas agresivas.

Una buena manera de llevar el yoga al aula es por medio del cuento motor. García Debesa (2013) defiende que el yoga se puede efectuar por medio del juego ya que es esencial para el aprendizaje de los niños, puesto que les ayuda a experimentar y, a la vez, a crear, descubrir, imaginar y expresarse a los demás con todos sus sentidos.

Por ello, Conde (2008) narra que el cuento motor está por sí mismo en la vida del niño, ya que cuando este imagina describe aquello que imagina de forma narrada y expresada también con su cuerpo; por ello la práctica de yoga se pueda iniciar de forma narrada para ir realizando, jugando, los *asanas* y las posturas corporales.

En el blog especializado en innovación educativa “Orientación Andújar “ (2017), se recoge el proyecto “Yoga en la escuela” realizado en el CRA Entreviñas (Valladolid) con escolares. Entre los aspectos evaluados sobre el desarrollo de la experiencia, resultaron algunos beneficios conseguidos de tipo físico, pero especialmente otros de tipo emocional. Así pensaron que habían ayudado al alumnado de infantil y primaria a desarrollar aspectos en este sentido como: la mejora de la confianza en uno mismo, el aumento de la alegría, el entusiasmo y la energía positiva, la cohesión grupal y la aceptación de los demás.

3.2 La inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que ha estado presente durante los últimos años en el campo educativo, ya que hace hincapié en el desarrollo emocional y, sobre todo, en el desarrollo integral del alumnado.

Autores como Sterrett (2002) define la IE como un conjunto de destrezas para la gestión emocional que nos permiten desarrollarlos en diversas esferas de la vida, personal, profesional, grupal. Fernández-Berrocal (2004) define la IE como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás en situaciones diversas armonizando estar con uno mismo pero también conviviendo con los otros.

3.2.1 Hacia una definición de IE

Aunque el concepto de IE sea conocido por Goleman (1995) (que se abordará más adelante), otros autores también han intentado explicar qué es la IE. Uno de estos autores, Gardner (1993) define este concepto como el conocimiento que tenemos de nuestro “yo” interno. Con esto se refiere a saber distinguir una emoción de otra y recurrir a ellas como un recurso para afrontar los obstáculos de la vida, encontrando más calma en el interior y mayor control sobre ellas. También Weisinger (1998) define la IE como el empleo perspicaz e inteligente de las emociones, para resolver los obstáculos de la vida.

Para abordar los componentes de la IE definimos algunos conceptos clave en base a los modelos de IE de Goleman (1995) y de Mayer y Salovey (1997)

3.2.1.1 El modelo de Goleman

Goleman (1995), considerado el padre de la IE, defiende que está formada por la interacción de las personas con los demás en base a las reacciones y estados mentales surgentes de las destrezas, habilidades, actitudes de puestas en acción en dichas interacciones. Los componentes que forman la inteligencia emocional son los siguientes (figura 1):

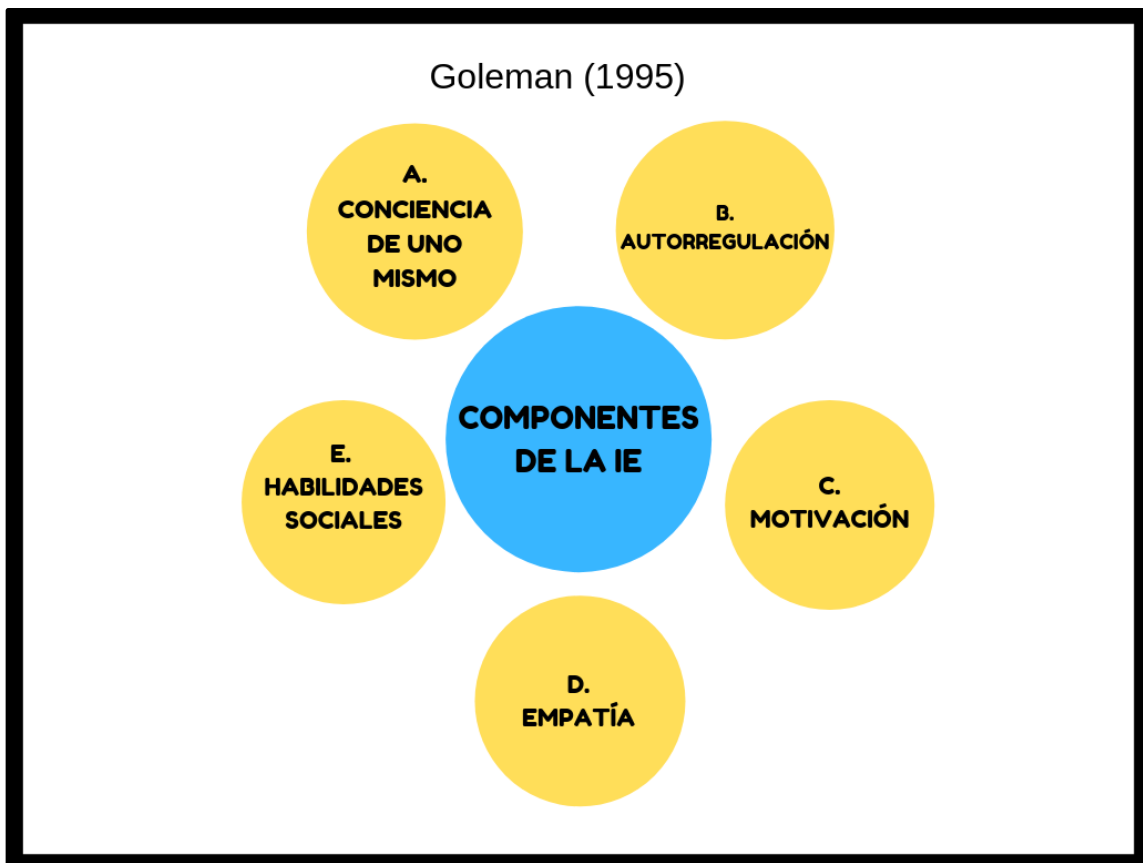


Figura 1: Modelo que explica los elementos de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995)

En relación con la (A) conciencia de uno mismo supone conocer nuestros estados internos. Constituye llegar a reconocer una emoción en el instante en la que acontece; en relación a la (B) autorregulación, supone controlar esos estados. Parte de conocer nuestras propias emociones con el fin de utilizarlas de manera adecuada como parte fundamental en las relaciones interpersonales (reconocer la ira, por ejemplo, y saber controlarla, reconducirla hacia una emoción más positiva que nos produzca bienestar); respecto a la (C) motivación, implica aquello que hace posible el logro de objetivos. Las personas que tienen estas habilidades suelen ser más productivas y efectivas en las actividades en las que participan (por ejemplo a la hora de realizar exámenes o trabajos); con relación a la (D) empatía, supone posicionarse en el lugar del otro atendiendo sus sentimientos, demandas y necesidades (cuando un compañero necesita nuestra ayuda a la hora de entender un tema o a la hora de realizar cualquier trabajo); finalmente, (E) las habilidades sociales suponen la forma de relacionarnos y convivir en el mundo, estimulando respuestas gratas en los demás (el alumnado se relaciona de forma más intensa y libre el recreo y fuera del colegio, aunque

también cada vez más frecuentemente durante el horario lectivo si el profesorado favorece su participación en las actividades de aprendizaje).

Goleman (2013) considera que la inteligencia social (IS) es una habilidad que conlleva tanto el funcionamiento de las relaciones entre personas como el saber cómo comportarse en ellas de una manera inteligente.

3.2.1.2 El modelo de Mayer y Salovey

Otro de los modelos que completa el concepto de IE es el de Mayer y Salovey (1997) entendiendo la IE como una inteligencia natural basada en la comprensión de las emociones y en cómo transformarlas a medida que las necesitemos para adaptarnos a nuestro entorno.

Además, Mayer, Caruso y Salovey (2000), consideran que la IE es aprendida y se va desarrollando a medida que la persona va creciendo y va adquiriendo mayor experiencia. Como mínimo se puede concebir la IE de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural.

A partir de los autores, la IE requiere de la puesta en acción de diferentes grupos de habilidades a fin de afrontar relaciones con las personas y con el entorno, partiendo de la percepción emocional, para asimilar su presencia en las situaciones de la vida, regulando su impacto, para comprender mejor su significado y funciones (Figura 2):



Figura 2 Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)

a) La percepción emocional es la habilidad para comprender e interpretar las emociones y el conocimiento emocional de nuestro entorno. Esta habilidad conlleva la capacidad de diferenciar las señales emocionales de la expresión facial, tono de voz y de los movimientos corporales. b) La facilitación o asimilación emocional habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando reflexionamos y cuando resolvemos un problema. c) La comprensión emocional supone la habilidad de organizar las emociones provocando un crecimiento emocional e intelectual. La comprensión emocional implica conocer cómo se componen los distintos estados afectivos secundarios. d) Por último, la regulación emocional simboliza la capacidad de encontrarse abierto a todo tipo de sentimientos y prescindir o asumir la información que conllevan para poderlos emplear de una manera u otra.

3.4 La educación emocional

La educación emocional (EE) es un concepto complejo de definir. Aún así, se considera como un método educativo, constante y permanente, que busca favorecer el desarrollo

completo de la persona, cuya finalidad es prepararle para el día a día. Se reconoce de gran importancia para el desarrollo en contextos escolares de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2002, 2003).

Por ello, se plantea previamente que la sociedad ha de reconocer la importancia de introducir la IE en el proceso educativo. Este hecho debería incluirse paulatinamente en la educación infantil y primaria, dadas las dificultades emocionales que alumnado y docentes encuentran en las interacciones durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en la escuela (Casassus, 2006). Se puede reconocer que los sujetos que obtienen una alta EE en test y pruebas estandarizadas, consiguen controlar mejor sus emociones, lo que les ayuda a obtener una mejor adaptación al ámbito social, una mejor convivencia y un mejor ajuste emocional para afrontar los desafíos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Esto conlleva medio y largo plazo a tener mayores probabilidades de alcanzar éxito en cuanto emprendan a lo largo de sus vidas (Martínez-Otero, 2006).

Bisquerra (2019) presenta una serie de objetivos específicos sobre la EE que son los siguientes: A) desarrollar habilidades para dominar el estrés, la ansiedad y la actitud depresiva, por ejemplo, al afrontar pruebas de evaluación; B) tomar conciencia de los aspectos que permiten el bienestar personal; C) aumentar la felicidad ante situaciones en las que el alumno no encuentre ninguna motivación y presente emociones negativas, fundamentalmente en situaciones de estrés; D) fomentar el sentido del humor ante momentos de conflictividad; E) desarrollar aspectos como la paciencia y la espera; finalmente, F) potenciar la persistencia frente a la frustración cuando se comenten errores y se siente no se avanza. Es necesario por tanto buscar su logro para que el alumnado pueda alcanzar un mayor bienestar psicológico y beneficio para sus vidas desde actitudes más positivas, conscientes, calmadas y constructivas.

3.4.1 La competencia emocional

Saarni (2000) relaciona la competencia emocional (CE) con la manifestación de la autoeficacia al exteriorizar las emociones en las relaciones sociales. Este autor define la autoeficacia como la aptitud y la destreza que tiene una persona para conseguir sus objetivos.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) entienden el término competencia como la habilidad de efectuar diferentes tareas, con un cierto nivel de calidad y eficiencia por medio de un conjunto de saberes, aptitudes, y actitudes, lo que para el caso de las emociones, supone saber afrontar emocionalmente las situaciones de la vida aprendiendo a reconocerlas y regularlas.

Las CE deben entenderse como un tipo de competencias esenciales para la vida, básicas para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento imprescindible del desarrollo cognitivo sobre el cual se está centrando la educación en la actualidad, dotando de importancia a la adquisición de conocimientos y habilidades, pero también al manejo de las emociones para afrontar mejor los retos de la convivencia (Bisquerra, 2014).

La CE hace hincapié en la interacción entre el entorno y el individuo. Como resultado de esta interacción, se otorga gran importancia e influencia al aprendizaje (Bisquerra, 2000).

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) especifican que la CE tiene como finalidad la realización de actividades “con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Dentro de estas competencias, los dos autores relatan lo que supone cumplir con cada competencia (figura 3):



Figura 3. Dimensiones de la competencia emocional (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007)

En relación a: 1) la conciencia emocional supone la capacidad para reflexionar sobre las propias emociones y las de los demás. También engloba la capacidad para percibir el ambiente emocional del propio entorno. En el mismo sentido Bisquerra y Pérez Escoda (2007) lo definen como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado; 2) la regulación emocional supone la capacidad de utilizar las emociones de una manera funcional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, desarrollar estrategias de afrontamiento y de autogeneración de emociones positivas, etc.; 3) la autonomía emocional es un concepto extenso que comprende un conjunto de propiedades vinculadas a la autogestión personal. Incluye diversas características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia 4) las competencias para la vida y el bienestar supone la aptitud para mantener relaciones sociales positivas con los demás, siendo estas beneficiosas para uno mismo y los otros. Siguiendo a Bisquerra (2007) son las habilidades para adoptar conductas

sensatas cuyo objetivo es hacer frente a los retos del día a día de forma eficaz. Estas competencias permiten regular nuestra vida de manera equilibradamente saludable.

3.4.2 Las emociones primarias/básicas

Una vez abordados los aspectos esenciales de los principales constructos que forman parte de la dimensión emocional de la persona, se tratará de definir una pieza clave en todo ello, las emociones, incluyendo su conceptualización y tipificación.

Antes de abordar los tipos de emociones y cómo se pueden agrupar, se pretende definir qué son las emociones. Lazarus (1991) y Bisquerra (2003) definen la emoción como un estado del organismo que se caracteriza en su complejidad, por la exaltación o la perturbación como respuesta a un estímulo determinado.

Concretando algo más, Bisquerra (2014) determina las emociones como reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial; habitualmente se experimentan dificultades para su conocimiento dada la cultura de la materialización de las experiencias en la que se vive. Por ejemplo, se puede cuantificar la alegría y la felicidad según la cantidad de regalos y objetos que se nos proporciona, pero sin embargo para muchas personas es difícil definir las, conceptualizarlas, caracterizarlas y tipificarlas.

Cabe señalar que las emociones y los sentimientos no son lo mismo puesto que los sentimientos son prolongaciones de las emociones. Como indica Bisquerra (2009), un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración.

En cuanto a la distribución de las emociones, Goleman (1995) agrupa las principales familias como la tristeza, la ira, la alegría, como casos relevantes. A la vez, se reúnen en torno a un núcleo y, a partir de él, salen en forma de olas, todas las demás emociones secundarias en las que deriva. En la primera ola se encuentran los estados de ánimo que son más alterables y permanecen más tiempo que las emociones. A continuación se hallan los temperamentos que es la tendencia a revivir un estado de ánimo o emoción concreto que vuelve a las personas joviales, tímidas o melancólicas. En la última ola, están los estados

emocionales alterados como la depresión clínica o la ansiedad, en los que una persona se encuentra de manera aprisionada y continua en un estado que le perjudica.

Muchos autores categorizan las emociones en positivas y negativas. En esta clasificación Bisquerra (2015) añade las emociones ambiguas como la sorpresa ya que puede ser positiva o negativa según el contexto. Cabe destacar que las emociones negativas y positivas son una forma de clasificar las emociones, pero las dos connotaciones son naturales en el ser humano teniendo en cuenta las respuestas a las circunstancias de la vida. La cuestión está en lo que se hace con las emociones. Cómo se administran y gestionan define las consecuencias que presumiblemente tendrían sobre la propia felicidad y la de los demás

La felicidad (figura 4) es una emoción básica positiva que para Punset y Bisquerra (2016) está habitualmente presente en nuestras vivencias, pero que va variando ya que siempre se viven momentos tipificados como felices pero en diversos grados. El grado de felicidad es consecuencia de las fluctuaciones que se experimentan a lo largo del tiempo. La felicidad es más efecto de la persona que de los hechos del exterior que le influyan.

Los mismos autores consideran cómo en la literatura científica se opta por emplear la palabra bienestar en lugar de felicidad como es el caso de bienestar subjetivo, bienestar emocional, bienestar psicológico. Todas ellas se estructuran y caracterizan el concepto de felicidad.

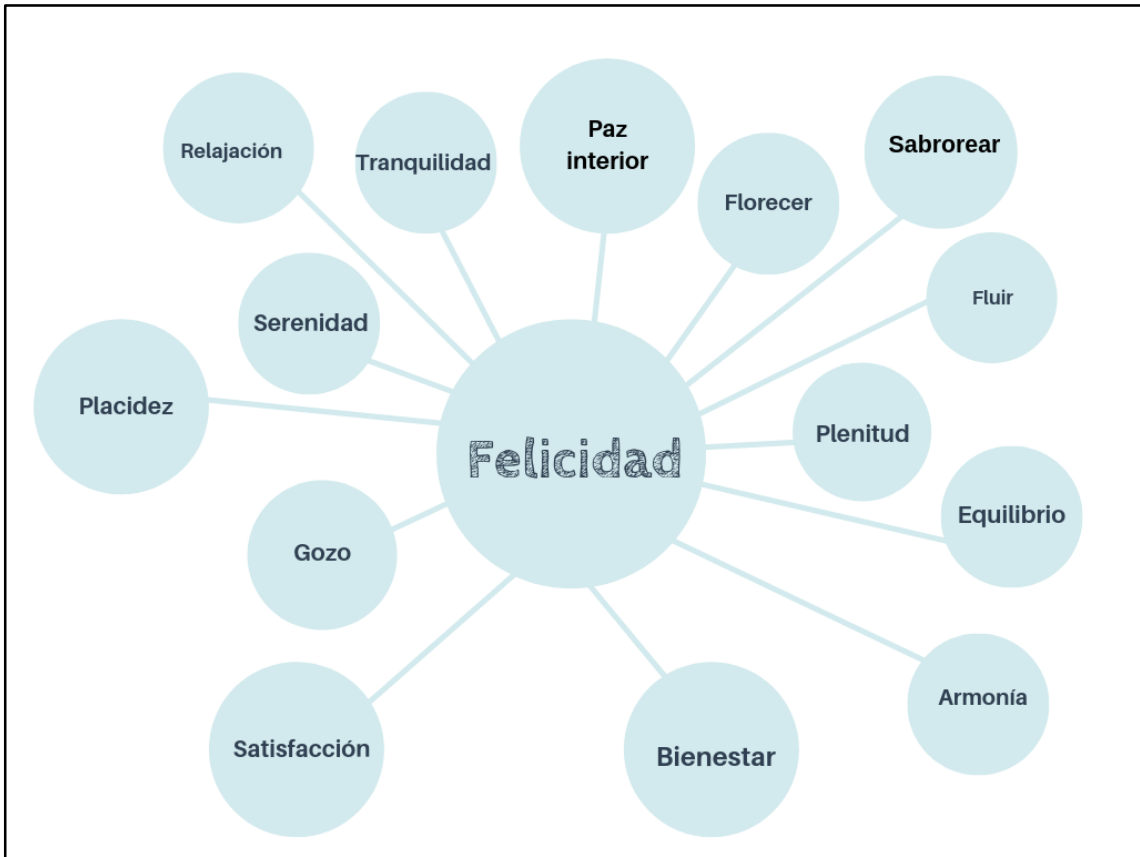


Figura 4. Universo de emociones: Felicidad. (Bisquerra y Punset, 2016)

Goleman (1995) agrupa la emoción de felicidad, gozo, tranquilidad, contento, deleite, diversión, dignidad, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis, y, en el límite, la manía. Este autor introduce dentro de la emoción de la alegría todo lo que conlleva la emoción de la felicidad. Convierte a estas dos emociones positivas en una sola.

Para Punset y Bisquerra (2015) la alegría (figura 5) es la emoción que se produce ante un suceso favorable. La galaxia de la alegría incluye estar contento, diversión, entusiasmo, optimismo, placer, humor, etc.

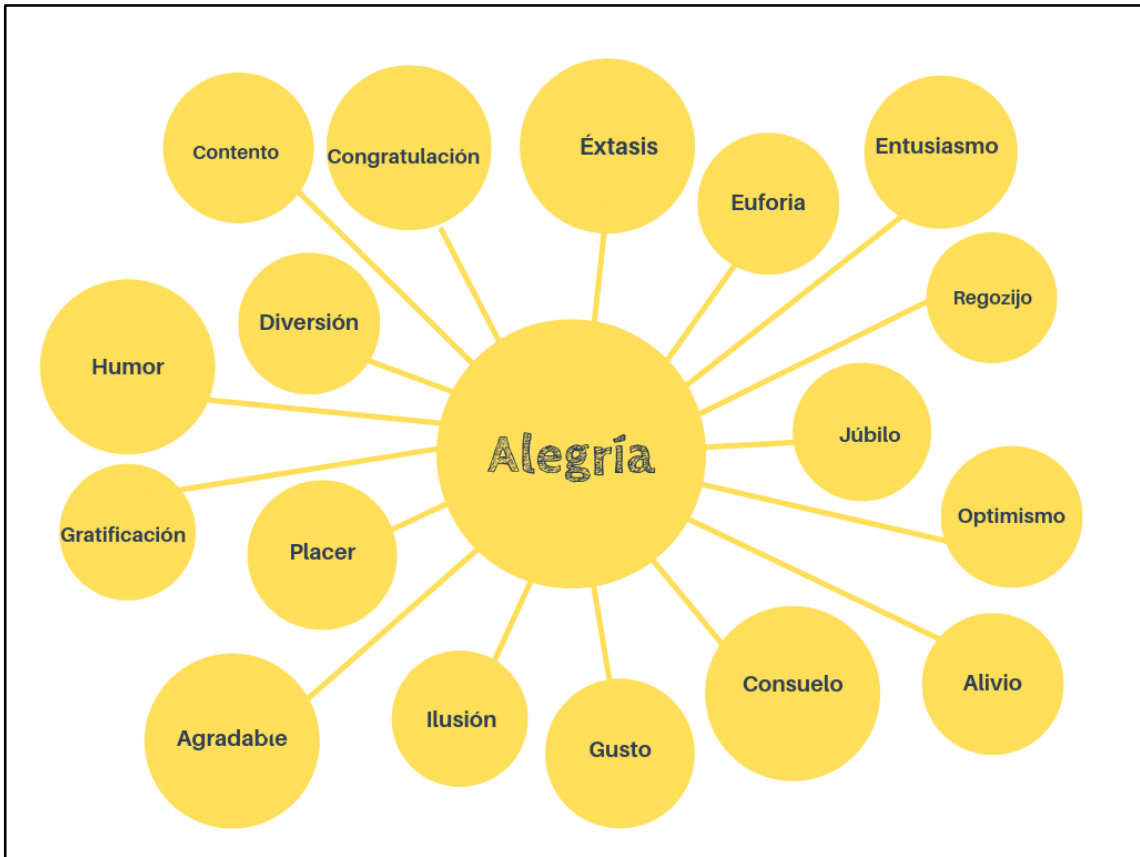


Figura 5. Universo de emociones: Alegría (Bisquerra y Punset, 2016)

Goleman (1995) añade las siguientes emociones secundarias a la emoción principal de ira: enojo, rabia, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en el límite, odio y violencia (figura 6).

Punset y Bisquerra (2015) define la ira como una reacción, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. La ira se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados.

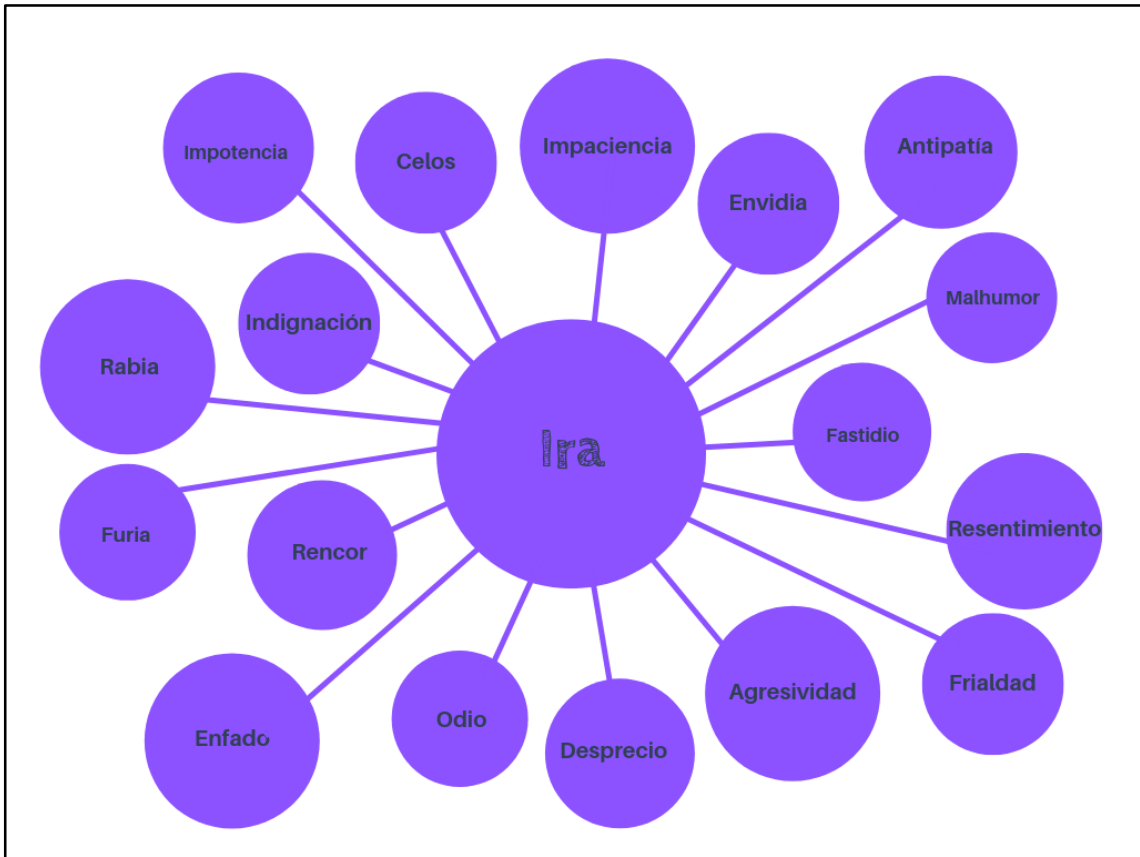


Figura 6. Universo de emociones: Ira (Bisquerra y Punset, 2016)

Otra emoción negativa es la tristeza (figura 7) definida por Punset y Bisquerra (2016) como una emoción que no suele comportar ningún tipo de acción. Es más bien un deseo de permanecer inactivo lo que caracteriza a la tristeza.

Goleman (1995) incluye las siguientes emociones dentro de la emoción de tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en el caso patológico, depresión grave.

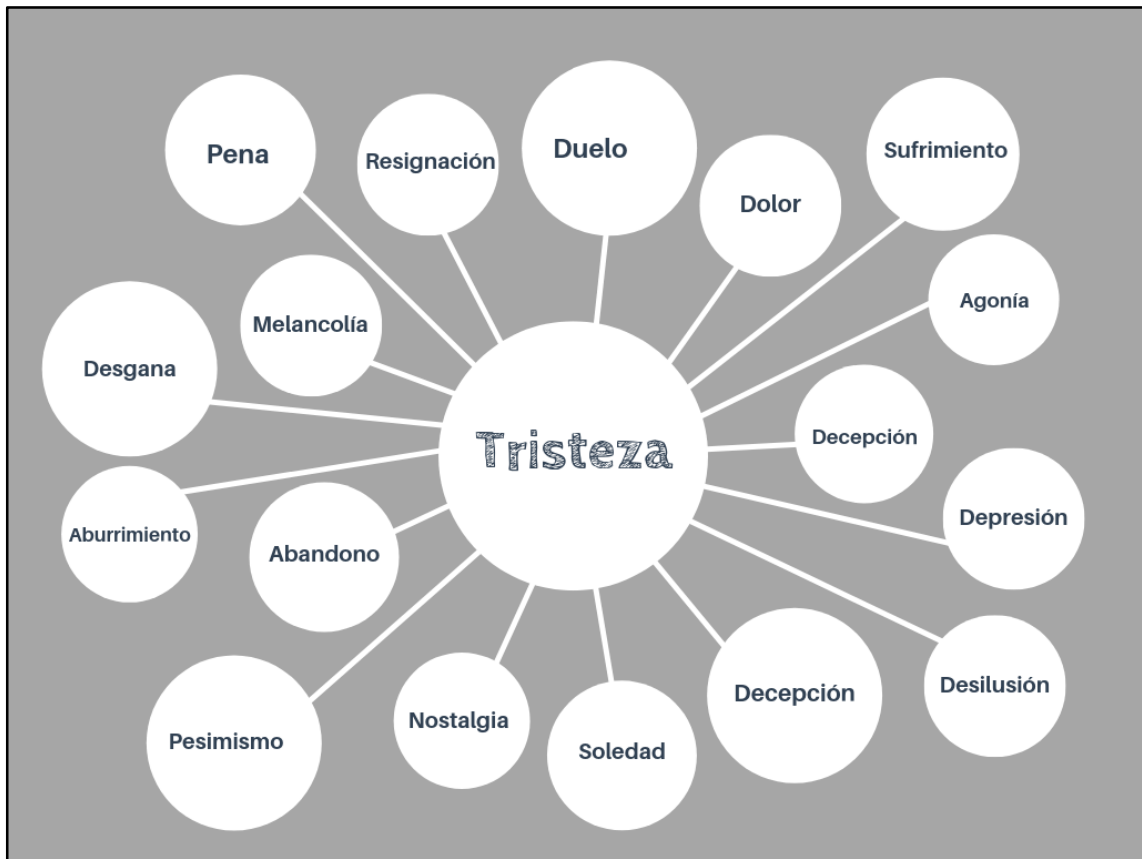


Figura 7. Universo de emociones: Tristeza. (Bisquerra y Punset, 2016)

El amor se puede considerar como la emoción más compleja que existe ya que hay una palabra para aludir el amor. Es uno de los sentimientos menos estudiados. Aunque, a pesar de ello, Punset y Bisquerra (2016) lo definen como la emoción experimentada por una persona hacia uno mismo y hacia los demás. Goleman (1995) describe esta emoción mediante otras como la aceptación, la gratitud, la cordialidad, la confianza, la amabilidad, la afinidad y el enamoramiento (figura 8).

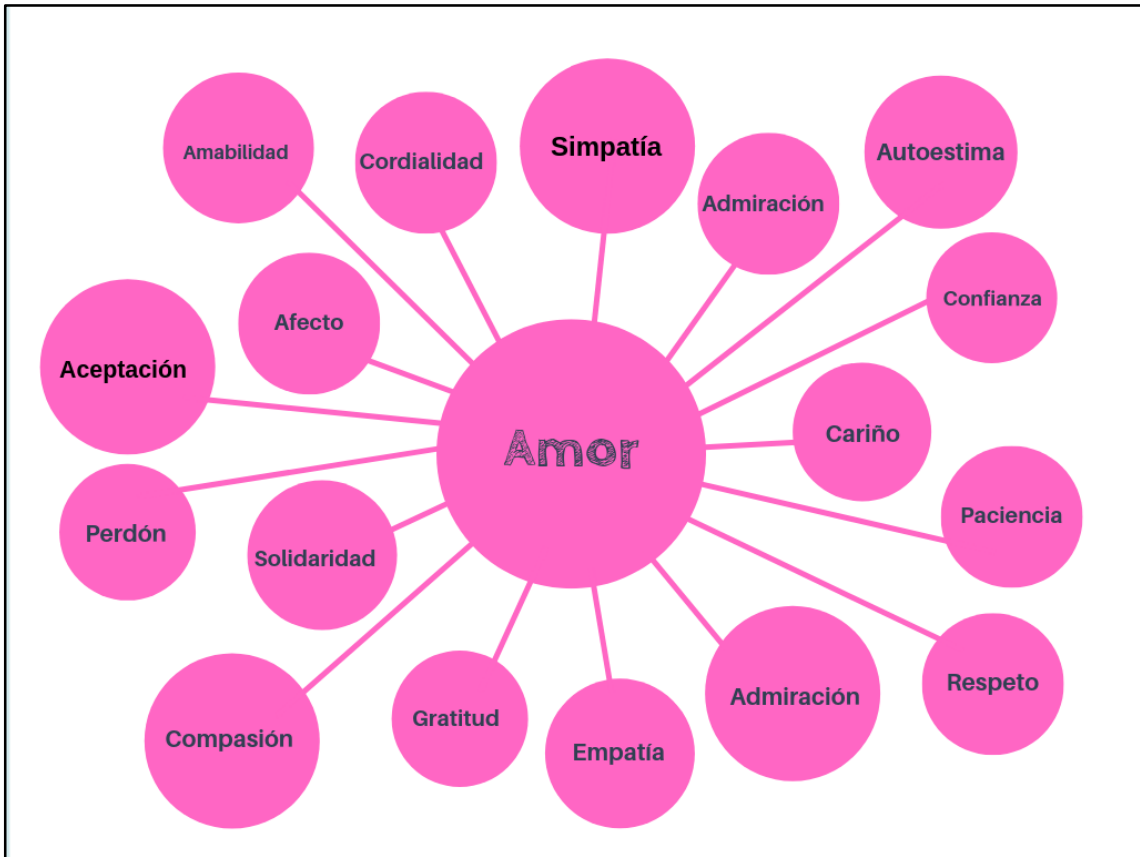


Figura 8. Universo de emociones: Amor (Punset y Bisquerra, 2016)

Por último finalizamos con el miedo (figura 9). Este sentimiento lo definen los autores Punset y Bisquerra (2016) como la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, que se vive como arrollador y que pone en riesgo la salud y la vida. El miedo es activado por amenazas a nuestra seguridad física en primer lugar. También por la amenaza a personas queridas o a otras personas por razón de empatía.

Goleman (1995) añade la ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y de manera patológica, la fobia y el pánico, todas ellas como emociones secundarias al miedo.

Goleman (1995) añade otras tres emociones primarias que son la sorpresa, la aversión y la vergüenza, destacando que existe un debate científico sobre cómo clasificar las emociones.

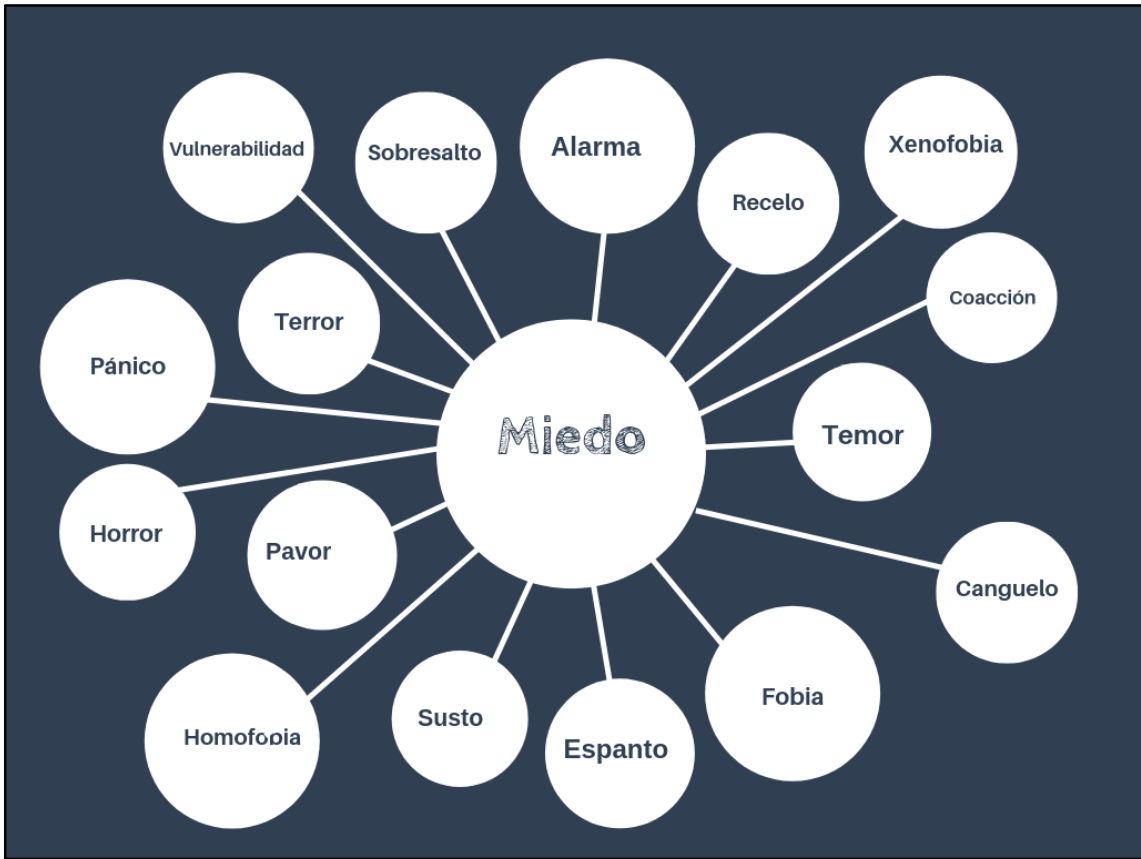


Figura 9. Universo de Emociones: Miedo. (Punset y Bisquerra, 2016)

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

A lo largo de este capítulo se abordarán aspectos del proceso de desarrollo de las sesiones de yoga en el aula de primaria, el tipo de alumnado en el contexto de centro de referencia así como las actividades desarrolladas. También se recoge el procedimiento de recogida de información para su análisis así como el procedimiento para ello.

4.1 CONTEXTO EN EL QUE SE REALIZA LA INTERVENCIÓN.

El contexto de los alumnos en el que se encuentran puede llegar a afectar su forma de actuar. Por ello, las características del centro educativo influyen en nuestra intervención docente. De esta manera, se abordan temas como el contexto escolar y la descripción del alumnado de referencia a fin de relacionar contextualmente el ámbito de actuación y de investigación.

4.1.1 El centro escolar

Este trabajo se lleva a cabo en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Obispo Barrientos de Medina del Campo (Valladolid). Se encuentra ubicado en la periferia de Medina del Campo, en el barrio de Santo Tomás, en la calle Obispo Barrientos 22.

Desde el punto de vista socioeconómico, las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio. Se trata de una zona próxima del polígono industrial y de nuevas viviendas. Es una zona en la que habitan personas jóvenes con hijos, por ello este centro tiene tantos alumnos.

En el Proyecto Educativo del Centro (PEC) se muestran las notas de su identidad, entre las cuales se encuentran: la relación con el entorno, integración y derecho a las diferencias, o el trabajo con las familias. También una preocupación por desarrollar un trabajo emocional paralelo al de aprendizaje de contenidos disciplinares, aspecto que sirvió de punto de partida para la inclusión del mundo emocional en el diseño de las unidades de programación previas a la intervención docente realizada.

4.1.2 Descripción del alumnado de referencia

El proceso de intervención se llevó a cabo con uno de los grupos de 5° de EP. Dicho curso está formado por 25 alumnos, de los cuales 10 son niñas y 15 son niños. Dentro de este grupo hay un niño que presenta parálisis cerebral y el resto de niños presentan un grado de psicomotricidad adecuado para su nivel de aprendizaje.

La mayoría del grupo mostraban gran interés por el tema del yoga, aunque este interés, en ocasiones, fuera decreciendo ya sea por la mala sonoridad del polideportivo o a causa de lo grande que era el espacio, ya que no se podía crear del todo ese clima adecuado para realizar las actividades motrices introyectivas (de silencio, de escucha de uno mismo, de relajación).

4.2 PROCESO DE INTERVENCIÓN

Precedentemente al proceso de intervención que se puso en marcha durante la estancia en el colegio, se llevó a cabo una observación del grupo de clase cuya duración fue de dos semanas. Con esta fase de observación, se pudo ir conociendo poco a poco al grupo en el cual se iba a desarrollar el proceso de intervención.

Una vez terminada esta fase, se planteó una Unidad Didáctica (UD) de cuatro sesiones, la cual se llevó a cabo en el aula. La UD planteada trata del yoga y cómo hacer para que el alumno encuentre ese bienestar por medio de esta práctica.

Las cuatro sesiones presentan la misma estructura. Comenzábamos con una fase de recogida del alumno en la clase y llegada al gimnasio. A continuación, se les explicaba en qué iba a consistir la clase de ese día. Realizamos ejercicios de energía para que los alumnos estuvieran más relajados y no tuvieran la necesidad de estar permanentemente en movimiento. A continuación, realizamos una *asana* (postura de yoga). Para concluir la sesión con un “vuelta a la calma”, los alumnos se tumbaban en una esterilla para meditar con música relajante. Dicha meditación era guiada por el docente en todo momento.

Para la recogida de información, aprovechamos el último momento, después de la meditación, para darles un cuestionario con tres preguntas basadas en cuales habían sido emociones que habían sido notorias para ellos durante la sesión. Las respuestas debían anotarlas en su cuaderno de campo.

El papel que he desempeñado como docente ha sido la de guiar al alumno durante su proceso de aprendizaje. También se trató de motivar en todo momento al alumno, sobre todo cuando surgieron momentos de conflicto a causa de las *asanas* ya que les daba vergüenza el hecho de realizarlas por ser algo nuevo para ellos. El rol del docente ha sido, en todo momento, activo desarrollando una metodología tradicional en algún momento para poder desempeñar mejor el trabajo en algunos casos puntuales.

Las actividades de aprendizaje que se realizaron estuvieron atravesadas por la realización de diversas *asanas* y *niyamas*³ como (1) el *arquero* que consistía en la liberación de la energía contenida. Los alumnos tenían que abrir un poco las piernas y flexionarlas, mirar hacia el costado izquierdo y extender el brazo izquierdo. Con la otra mano, la acercan a la mano izquierda haciendo que cogen la flecha. Mientras inhalan, llevan su puño derecho hasta su hombro y al exhalar gritan “¡HA!”: (2) el *leñador* que suponía también la liberación de energía. Se adopta la postura de un leñador, con las piernas un poco flexionadas y las manos agarradas como si cogieramos un hacha. Inhalamos aire mientras que subimos el hacha. En el momento de bajar los brazos y “talar el árbol” exhalamos; una *asana* que realizamos fue (3) el *saludo al sol* que consistía en la realización de varias posturas en las que el profesor guiaba tanto la respiración como las posiciones en las que se deben colocar los alumnos para conseguir una relajación exitosa.

4.3 PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recopilación de datos con el propósito de responder al objetivo de investigación planteado se ha llevado a cabo a través del cuestionario presentado en cada sesión de clase.

Como bien se ha explicado anteriormente, lo primero que se hizo fue una fase de observación directa al grupo en el que realizamos la UD de investigación tras la cual se constituyeron los aspectos primordiales que fueron encaminando nuestra investigación.

³Expulsión de elementos tóxicos y ejercicios de purificación.

Tras ella, se observó una práctica de aula habitual que consistía en recoger cada alumno/a las impresiones y emociones experimentadas tras el desarrollo de la sesión e Educación Física. Esto lo hacían cada uno en su cuaderno de campo. Esta dinámica pareció interesante para aprovechar y pedir que escribieran, tras cada sesión de yoga, una valoración sobre lo que había sentido durante su práctica. Se presenta en Anexo 1 la transcripción de las respuestas e impresiones de los alumnos a las preguntas realizadas. Se consideró este el documento primario para analizar.

Durante las cuatro sesiones que se realizaron, se utilizó como instrumento de evaluación un cuestionario, mediante el cual se preguntó sobre el tipo de emociones que habían sentido durante la sesión.

4.4 ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recogidos los datos de los cuadernos de campo del alumnado, comenzamos su estudio de una manera más detallada utilizando el software Atlas.ti (v 8.1). Para ello, refundimos en un solo documento textual todas las impresiones del alumnado participante en la experiencia (documento primario), para proceder a su análisis. Se fueron etiquetando mediante códigos los tramos de texto que mostraban reacciones emocionales ante la práctica de yoga realizada en clase. Se tomó como referencia para la identificación de las diversas posibilidades de vivencia emocional, la tipificación de Punset y Bisquerra (2016), aspecto que facilitó la realización de las categorías mediante la agrupación de los códigos. Estos correspondían a emociones secundarias, y las categorías representaban las primarias.

4.5 RESULTADOS

Para responder al objetivo de esta investigación: **conocer qué tipo de emociones experimenta el alumnado de Educación Primaria cuando participa en una experiencia de yoga durante la clase de EF**, se observa inicialmente una importante presencia de la emoción de (A) FELICIDAD (95 citas); seguidamente es (B) el AMOR (29 citas) otra de las emociones más presentes en el discurso del alumnado. Otra emoción que está presente es (B) la ALEGRÍA (14 citas); por último, la que menos citas ha tenido ha sido la emoción del (D) MIEDO (1 cita) (figura 10).

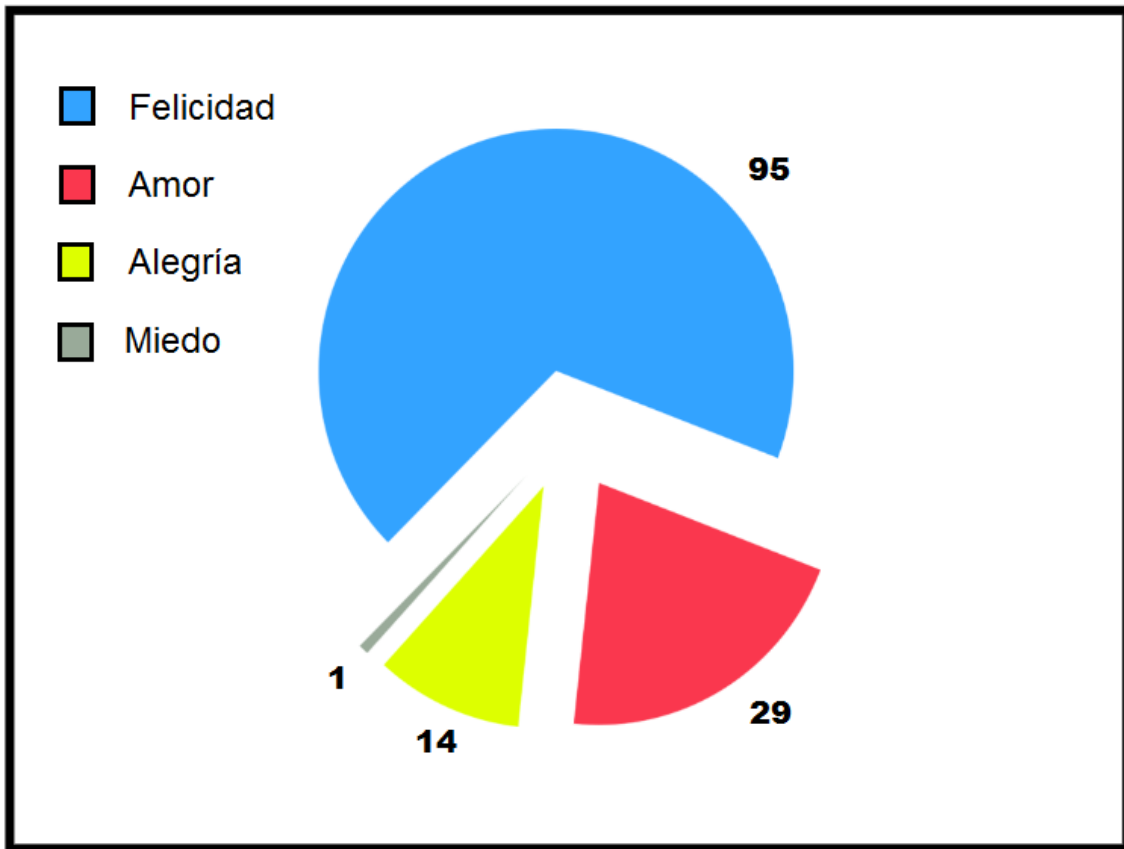
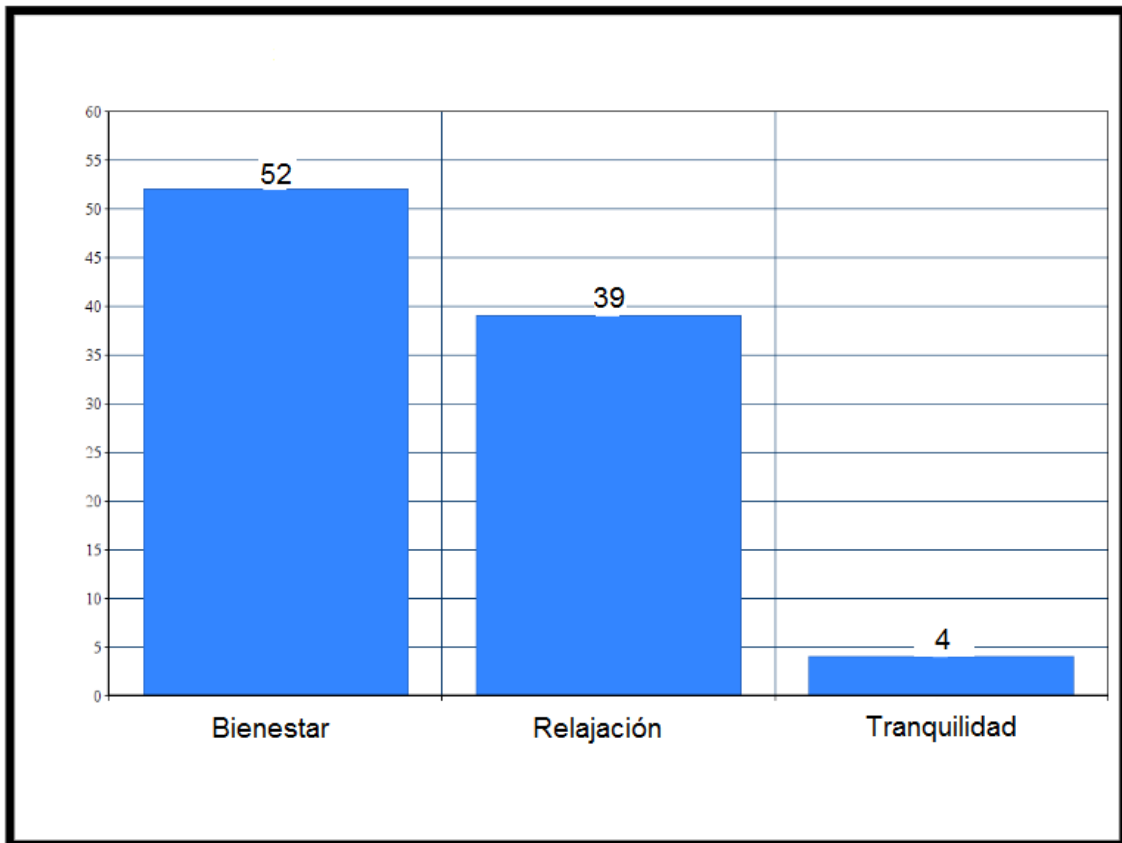


Figura 10. Emociones que más han destacado.

En relación a la primera de las emociones presentes en el discurso del alumnado (A) la FELICIDAD, parece que las emociones secundarias que la estructuran son el *bienestar* (52 citas), la *relajación* (39 citas) y, por último, la *tranquilidad* (4 citas). (Gráfico 2)



Gráfica 2. Emociones secundarias de la felicidad que más han destacado.

Sobre el *bienestar*, los estudiantes lo sienten cuando están relajados y no piensan en nada; expresan que se encuentran bien porque sienten su cuerpo a pesar de las posturas corporales (*asanas*) difíciles y en definitiva se sienten relajados y bien en la práctica.

“Bien. Como tener roto el cuerpo” (2:15)

“En todas bien. Porque me relajaba mucho y eso me hace sentir bien” (2:76)

En relación a la *relajación*, parece que se relaciona con la tranquilidad que se transmitía en el aula a la hora de realizar la sesión. El momento de desahogarse ha ayudado a que los alumnos encontraran paz interior y de esta manera expulsar pensamientos negativos que en ocasiones les inundan. La música parece favorecer el desarrollo de un clima tranquilo en el que las actividades de yoga propuestas cumplen una de las funciones previstas, la de conseguir la relajación y la calma y que la reconozcan.

“Muy bien porque me he sentido más relajado que nunca con las actividades de yoga” (2:4)

“Si porque ha sido muy chulo y muy relajante y la música iba muy bien”
(2:95)

“Si porque me he desahogado, relajado y me lo he pasado genial” (2:97)

Finalmente, el tercer código más frecuente para entender la FELICIDAD es la *tranquilidad*. Los niños se muestran tranquilos y notan al practicar yoga que calma su nerviosismo inicial

“Estaba tranquilo” (1:6)

“Tranquila porque relaja” (1:9)

“Si, he notado tranquilidad” (1:5)

La segunda emoción que los niños han presentado durante las actividades realizadas en el aula es (B) el AMOR con la única emoción secundaria que ha sido *sentirse a gusto y agradecido* (29). (Figura 10)

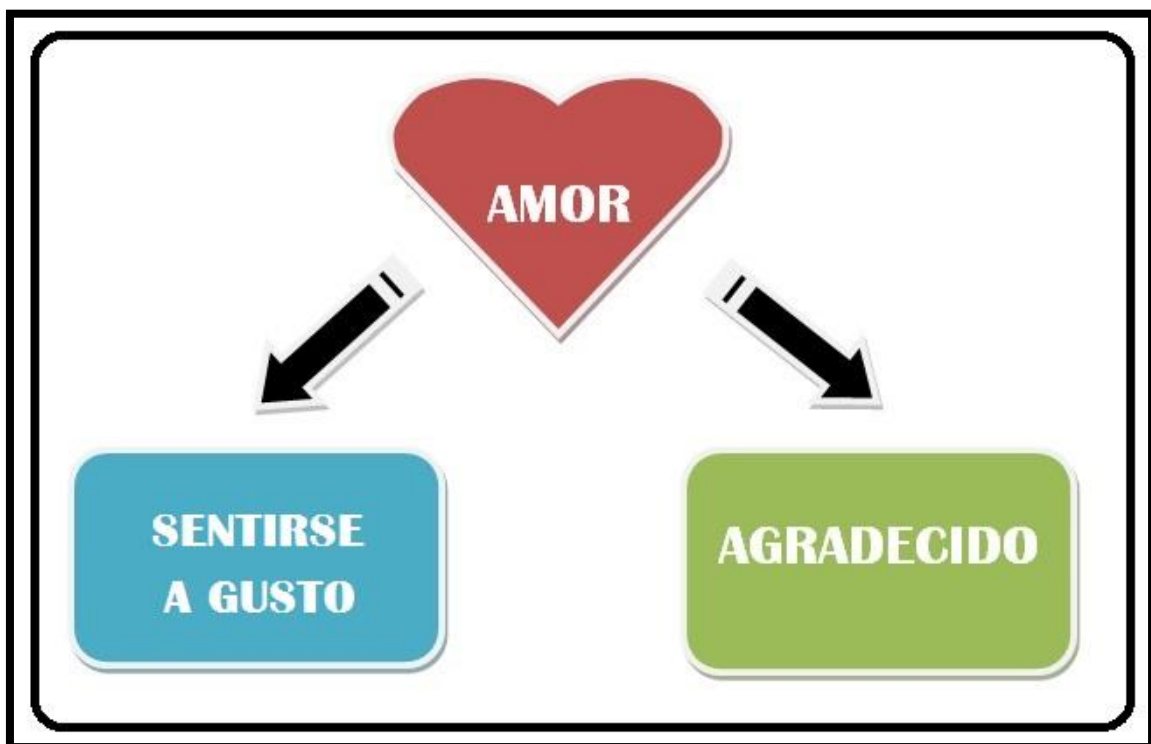


Figura 10. Emoción positiva del amor.

Parece que el sentirse *a gusto* y *agradecimiento* es la tónica que se repite más y que se relaciona con la emoción amor. Se ha podido comprobar por la comodidad que los alumnos han presentado en el aula ya sea por el clima que se ha formado o por las circunstancias. Por el bienestar que han sentido que ha desembocado en el gusto.

“*Si, porque he estado a gusto y agradecido*” (2:16)

“*Bien porque cada vez estaba más a gusto.*” (2:71)

“*si, porque estaba a gusto haciendo las actividades*” (2:70)

La tercera emoción que más está presente es (3) la ALEGRÍA cuyas emociones secundarias que la constituyen son *diversión* (13) y *alegría* propiamente dicha(1) (Gráfico 3).

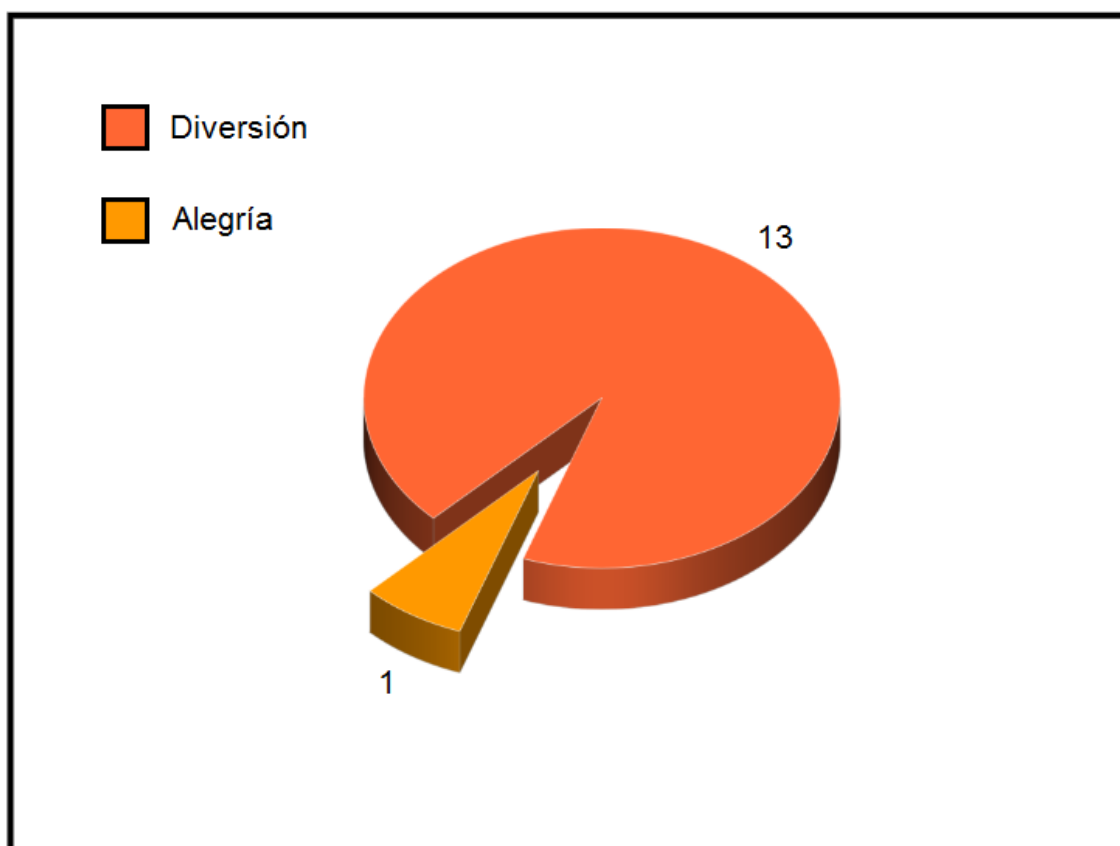


Gráfico 3. Emoción positiva de la alegría.

La emoción de la *diversión* ha sido la más experimentada para definir cómo se han sentido durante la práctica de yoga. Ha habido alumnos que por medio de la risa han logrado sentir también a esta emoción liberándose del estrés consecuencia de la carga de trabajo y exigencia a la que se someten habitualmente en el tratamiento de las materias convencionales. El divertimento es una forma de disfrute que desencadena una energía positiva que invade a la persona.

“Divertida. Me he divertido y liberado” (2:57)

“Divertida porque me reía mucho” (2:51)

“Me sentía sin nervios, alegría, relajada y tranquila” (2:10)

La última emoción que presenta solo un alumno es (4) EL MIEDO. De forma muy poco notable, tan solo en una ocasión se ha mencionado en el sentido del riesgo y la seguridad, quizá cuando en alguna ocasión se ha visto en riesgo por la ejecución de las posturas o por la interacción entre alumnos cuando se les pedía que realizar algún *asana* en pareja.

“Me daba miedo por si me golpeaban” (2:44)

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

En este capítulo trataremos de responder al objetivo que se proponía al comienzo de la presente investigación a partir de los resultados obtenidos y buscando el apoyo en las referencias de contenidos del marco teórico.

A fin de **conocer qué tipo de emociones experimenta el alumnado de Educación Primaria cuando participa en una experiencia de yoga durante la clase de EF**, los resultados obtenidos son evidentes para responder a este objetivo. Las emociones que más han predominado son las emociones positivas, concretamente la *FELICIDAD* y el *AMOR* y *ALEGRÍA*. Esto no quiere decir que no se hayan presentado las emociones negativas, pues el *MIEDO* ha sido una de ellas y la única.

En cuanto a la *FELICIDAD* las emociones secundarias que explican esta emoción son la *tranquilidad* y la *relajación*. Ambas son reflejo de un estado de armonía y bienestar que como explican Collado y Cadenas (2013), se alcanzan haciendo que la persona experimente y disfrute un estado de calma y tranquilidad, aspecto que su práctica hace extensible a otras esferas de la vida. Estos autores además consideran que el yoga lleva hacia el bienestar total ayudando a armonizar las funciones físicas, mentales y emocionales.

Esta percepción está presente en el estudio de Franco (2009) en el que se realizaron prácticas de yoga en el contexto escolar, encontrando cómo favorecieron el control del estrés, relajando el cuerpo, respirando, estirándose y distendiendo el propio estado emocional y también el clima de aula. Punset y Bisquerra (2015) explican que la felicidad se siente de diversas maneras como la tranquilidad, la calma y la relajación, dimensiones que la práctica del yoga hace posible experimentar. Este aspecto también fue experimentado por Arenaza (2003) quien encontró que la práctica de yoga en el contexto escolar favorecía alcanzar un mejor estado emocional, calmado, tranquilo, lejos de los pensamientos negativos, que permitían una mejor convivencia de aula.

Este clima personal y de aula, también parece haberse alcanzado cuando el alumnado dice sentirse a gusto y agradecido en la práctica que está realizando, como aspectos relacionados con el *AMOR*, tal y como considera Goleman (1995).

También se reconoce que la práctica del yoga ha despertado una emoción de *ALEGRÍA*, en formas como la *diversión* y la *alegría* en sí misma. Los niños sienten divertimento que

expresan mediante la risa, lo que parece desencadena una energía positiva que les invade. En el blog especializado en innovación educativa “Orientación Andújar “(2017), recogiendo el proyecto “Yoga en la escuela” realizado en el CRA Entreviñas (Valladolid) con escolares, se destacaba al evaluar los resultados de las prácticas realizadas una aumento desde el punto de vista emocional de la alegría, el entusiasmo y la energía positiva, aspectos que como en el caso que nos ocupa también está presente.

En cuanto a las emociones negativas, se ha obtenido solo un código ante la emoción de *miedo*. Lo hemos visto reflejado por el temor a ser dado por algo o alguien, como refleja Punset y Bisquerra (2016) el miedo es activado por un aviso o una amenaza a nuestra seguridad física.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Una vez que presentados los resultados sobre el estudio de las emociones, se ha podido responder al interrogante realizado al principio de la investigación. Los resultados evidencian que la vivencia de las emociones de *FELICIDAD*, con sus emociones secundarias, *relajación y tranquilidad*, demuestran que las clases de yoga transmiten esa armonía a los alumnos, siendo un aspecto característico del yoga que en la práctica parece se cumple. También se han percibido algunas dimensiones relacionadas con la emoción del *AMOR* cuyas emociones secundarias, *sentirse a gusto y agradecido*, parece conectan con un estado de armonía con uno mismo y con los demás. La tercera emoción prevaleciente ha sido la *ALEGRÍA* que se expresa a través de emociones secundarias como la *diversión* y la *alegría* apropiadamente dicha; esto supone que las dinámicas de yoga realizadas han “cargado” de energía positiva al alumnado y por ende al ambiente de clase; quizá algunas fórmulas utilizadas como el juego y el cuento, hayan favorecido la diversión en la ejecución. Por último, la emoción que menos se ha percibido entre los alumnos ha sido el *MIEDO*, tan solo relacionado este caso con cuestiones de seguridad e integridad física en situaciones de contacto corporal y realización de *asanas* de forma colaborada.

Se han encontrado algunas limitaciones en el momento de la recogida de información como el escaso tiempo que se ha podido disponer con los alumnos para recoger los datos, de otra forma se hubiera podido realizar un debate con toda la clase con la finalidad de recoger más información, incluso pudiendo realizar grabaciones de audio y registrando así los debates y la participación del alumnado al preguntarles al respecto. También han limitado el estudio las pocas sesiones que se han podido llevar a cabo, lo poco expresivos que han sido los alumnos en cuanto a las descripción de sus emociones respondiendo a las preguntas realizadas. Aspecto que se observa en sus expresiones y vocabulario básico para dar cuenta de su estado emocional.

Desde el punto de vista didáctico, se podría mejorar la práctica de yoga en el aula de EP aumentando el número de sesiones para que pudiera dar tiempo a abordar de una forma más amplia y profunda los aspectos característicos del yoga, así como dejar un tiempo más amplio de reflexión emocional final una vez terminada la sesión, realizando así una dinámica más activa de pregunta-respuesta para expresar la emocionalidad vivenciada,

facilitando la comunicación interpersonal, el debate, el intercambio de ideas y ya desde el punto de vista de la educación emocional, el reconocimiento compartido de las emociones.

REFERENCIAS

- Arenaza, D. (2003). O yoga na sala de aula. *Cadernos de Yoga*, 1, 48-53.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 3, 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>.
- Bisquerra, R (2019). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. [blog: Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica]. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>.
- Calle, R. (2001). *Yoga para niños*. Barcelona, España: Kairós
- Cano García, F. y Justicia Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46(1), 89-99. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383414>
- Collado Fernández, D., y Cadenas Sánchez, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto?. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8059/Educacion_de_las_emociones.pdf?sequence=2.
- Conde, J.L. (2008). *Cuentos motores* (3ª.ed). Badalona: Paidotribo.
- De la Fuente, J., Franco, C., y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, (19), 31-52.
- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de psicología*, (27), 99-109.
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) en las medidas de crecimiento y la autorregulación personal. *Psicothema*, (23), 58-65.

- García Debesa, D. (2013). *El yoga en la escuela. Un aprendizaje para la vida*. Barcelona: Octaedro
- García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Recuperado de <https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/goleman-daniel-inteligencia-social.pdf>.
- Jiménez- Martín, P.J.; Meléndez-Ortega, A.; Albers, U.y López-Díaz, A. (2013). Beneficios del Tai Chi Chuan en la osteoartritis, el equilibrio y la calidad de vida. *RICYDE. Rev. int. cienc. deporte*. 32(9), 181-199. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03206>.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Loureiro, S., Leoni, M., y Ronzio, O. (2015). *Implementación de stretching global activo en practicantes de taekwondo para incrementar flexibilidad de la cadena posterior* [PDF]. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-021/59>.
- Muslera, M. (2016.). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años*. Monografía. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Orientación Andújar (2017). El yoga en la escuela (Blog educativo). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/06/EL-YOGA-EN-LA-ESCUELA.pdf>.
- Punset, E., y Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones*, (2). Valencia, España: PalauGea.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260 de 30 de octubre de 2007. BOE-A-2007-18770, 44037-44048.
- Redondo, S, (2012). *Tipos de yoga, Yogasalud*. Recuperado de <http://www.yogasalud.com.ar/tipos-de-yoga.html>
- Rovella, Adriana (2008). La eutonía. Sus principios. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata.

- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., y Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP*, 25(2), 111–126. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2014-25-2-5830/Documento.pdf>
- Serra López, L. (2014). El yoga educa. Recuperado de: <http://www.elyogaeduca.com/lidia-serra-lopez/?lang=es>.
- Tipos de yoga (2015). Yogateca. Recuperado de: <http://www.yogateca.com/tipos-de-yoga/>
- Tolle, E., (2001) *El poder del ahora. Un camino hacia la realización espiritual*. Madrid, Gaia.
- Varela, F.J., Thompson, E. Y Rosch, E. (1997) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa.
- Viñao, S. (2012). Innovaciones educativas: prácticas orientales aplicadas a la educación a través del arte. *Vivat Academia*, 14(117), 1396-1412.
<https://search.proquest.com/openview/d95f9c8865a704dfe0711c0e1e150ff7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006345>

ANEXO

Anexo 1. Transcripción de las respuestas del alumnado (procedente de su cuaderno de campo).

SESIÓN 1

- 1. ¿Estaba concentrado? ¿Por qué?**
- 2. ¿Cómo te has sentido durante las actividades? ¿Por qué?**

PAULA

1. Si porque pensé en cosas relajantes y no pensaba en nada.
2. Bien porque estaba relajado.

CARLOS

1. Si porque pensaba todo lo que decía Ana y era muy relajante.
2. Muy bien porque me he sentido más relajado que nunca con las actividades de yoga.

JESÚS

1. Sí, porque estaba con los ojos cerrados.
2. Relajado, porque estaba sobre una esterilla.

UNAI

1. Si porque casi me quedo dormido.
2. Relajado porque era relajado.

PAULA

1. Si porque ha sido muy relajante.
2. Bien porque sentías cosquillas.

SHEILA

1. Si. Me sentía sin nervios, alegría, relajada y tranquila.
2. Muy relajada porque no tenía nervios y muy relajada.

CLAUDIA

1. Si porque era muy relajante y porque es como estar dormida.
2. Muy bien porque eran muy divertidas.

DANIELA

1. Si porque era como estar dormida y muy relajado.
2. Bien. Como tener roto el cuerpo.

SAÚL

1. Sí, porque he estado a gusto.
2. Relajado porque me ha gustado.

HUGO

1. Si porque estaba relajado.
2. Bien porque me ha gustado.

SHAILA

1. Si porque casi me quedo dormida de lo cómoda que estaba y ha sido muy relajante.
2. Con mucho calor. Desde lo de las manos tengo mucho calor.

PAULA

1. Sí, pero no mucho porque me dolía la tripa y me encontraba mal. Pero ha estado muy bien.
2. Bien porque me lo he pasado muy bien, ha sido muy chulo.

VERA

1. Sí, porque me imaginaba todo lo que decía.
2. Muy bien porque estaba muy relajada.

CARLA

1. Sí, me sentía cómoda en mi cama. Relajada.
2. Estresada porque se me ha caído el arco.

VALY

1. Si porque he estado a gusto.

2. Bien, han estado divertidas.

ÁLVARO

1. Sí, por la música.
2. Muy bien. Me gusta.

PILAR

1. Si porque era muy relajante y divertido.
2. Normal porque me ha gustado y relajante.

HUGO

1. Si porque me ha gustado.
2. Bien porque estaba relajado.

SAÚL

1. Si porque me sentía bien y estaba relajado.
2. Muy a gusto porque estaba tumbado y muy a gusto.

SALVADOR.

1. Si porque era superrelajante.
2. A medias porque algunas actividades eran cansadas.

ADRIÁN

1. Si porque me sentía bien.
2. Genial porque me he relajado mucho.

MANUEL

1. Si porque me estaba gustando la relajación.
2. Muy bien porque me han gustado mucho.

SESIÓN 2.

PREGUNTAS SESIÓN

1. **¿Has estado concentrado durante las actividades? ¿Por qué?**

2. **¿Cómo te has sentido realizando las posturas? ¿Por qué?**
3. **¿Te has fijado en la respiración durante las actividades?**

VERA

1. Sí, porque me gusta mucho.
2. Bien, menos cuando hice el puente porque me duele la espalda.
3. Si

DANIELA

1. Sí, porque eran muy divertidas.
2. Bien, porque estaba a gusto.
3. Sí.

MANUEL

1. Sí porque Jesús se estaba partiendo el culo.
2. Si porque me gustaba.
3. No por la risa de Jesús.

SHAILA

1. Sí porque ha sido muy relajante menos cuando me han risado.
2. Un poco mal porque algunas tiran.
3. Sí.

PILAR

1. No porque me he estado riendo.
2. Bien. No sé, me ha gustado.
3. No.

SHEILA

1. No porque me tenían que saltar y me daba miedo por si me daban.
2. Bien porque me he reído mucho, me lo he pasado bien y me he concentrado.
3. Sí.

VALY

1. No porque Álvaro hacía el bobo.
2. Bien.

3. No.

PAULA

1. Si porque me ha gustado mucho.
2. Bien porque son divertidas.
3. Sí.

ADRIÁN

1. No porque no.
2. Mal porque sí.
3. No.

ÁLVARO

1. Sí, porque me ha gustado mucho.
2. Bien porque me he reído mucho con Manuel.
3. Sí.

SAÚL

1. No porque no.
2. Mal porque sí.
3. No.

JORGE

1. Si porque me he concentrado en la risa de Jesús.
2. Bien. Porque he estado a gusto.
3. Si.

HUGO

1. No porque estaba incómodo.
2. Mal porque estaba incómodo.
3. No.

SAÚL

1. No porque no me ha gustado.
2. No porque estaba incómodo.
3. No

CARLOS

1. No porque Pilar estaba cantando el Salve.
2. Bien porque era divertido.
3. No.

HUGO

1. No porque estaba incómodo.
2. Mal porque estaba incómodo.
3. No.

CLAUDIA

1. Sí porque sí.
2. Bien porque ha sido relajante.
3. Sí.

CARLA

1. No por la risa.
2. Divertida porque me reía mucho.
3. Sí.

PAULA

1. Sí, pero en la relajación no porque estaban riendo todos.
2. Bien porque nos hemos estado riendo todos.
3. No, solo en la relajación al principio.

PAULA

1. Sí porque sí.
2. Bien porque estaba relajado.
3. Sí.

SESIÓN 3.

PAULA

1. Si porque no estaba pensando
2. Mal porque no he estado a gusto.
3. Si.

PILAR

1. Si porque me ha gustado.
2. Bien porque si.
3. Sí.

Sheila

1. No porque me he reído mucho.
2. Genial. Mola mucho hacerlo.
3. No.

SHAILA

1. Sí.
2. Un poco incómoda por el suelo pero muy bien.
3. Sí.

PAULA

1. Sí porque ha sido muy guay las posturas.
2. Bien porque me lo he pasado muy bien.
3. No, pero en la relajación sí.

CARLA.

1. Sí. Me he divertido mucho.
2. Divertida. Me he divertido y liberado.
3. Sí

VERA

1. Sí.
2. Muy bien porque es divertido.
3. Sí.

CLAUDIA

1. Sí porque sí.
2. Bien.
3. Sí.

DANIELA.

1. Sí porque me he concentrado mirando a un sitio.
2. Mal porque Shaila me ha sacado de una colchoneta.
3. Sí.

PAULA.

1. Si porque me ha gustado.
2. Bien porque han sido muy relajantes.
3. Sí.

CARLOS

1. Sí porque sí.
2. Bien porque estaba relajado.
3. Sí.

SAÚL.

1. Sí porque me ha gustado.
2. Bien. Por la música.
3. Sí.

HUGO.

1. Si porque me han gustado.
2. Bien porque me han gustado.
3. Sí.

ADRIÁN.

1. Sí porque me gustaban.
2. Bien porque me gustaba.
3. Sí.

“ALGUIEN”

1. No porque el suelo estaba frío y estaba con la cabeza medio fuera.
2. Un poco mal.
3. Sí.

SAÚL

1. Sí porque me ha gustado.
2. A gusto.

3. No.

SALVADOR

1. Sí porque era muy relajante.

2. Bien porque me ha gustado.

3. Sí.

HUGO.

1. Si porque me he concentrado.

2. Bien porque me ha gustado.

3. Sí.

JORGE

1. Sí porque me han gustado las actividades.

2. Bien porque cada vez estaba más a gusto.

3. Sí.

VALY

1. Sí porque estaba (palabra que no entiendo “carlamoda”)

2. Mal porque Adri me ha dado.

3. Sí.

MANUEL

1. Sí porque me estaba gustando.

2. Bien porque me ha gustado.

3. Sí.

SESIÓN 4

JESÚS.

1. Si porque estaba relajado.

2. Bien porque me ha gustado correr.

3. Sí.

MANUEL.

1. Sí porque me estaba gustando bastante.
2. Muy bien porque cada vez me estaba gustando.
3. Si un poco.

UNAI

1. Si porque con todo me concentro.
2. En todas bien. Porque me relajaba mucho y eso me hace sentir bien.
3. SI

SALVADOR

1. Sí porque estaba concentrado a la voz de la profesora.
2. Bien porque eran divertidas.
3. Sí.

HUGO.

1. Si. Porque estaba relajado.
2. Bien porque me gusta estar relajado.
3. Sí.

SAÚL.

1. Si porque me he concentrado.
2. A gusto porque me he relajado.
3. Si.

JORGE

1. Sí por la música.
2. Bien porque he estado a gusto.
3. Sí.

ADRIÁN

1. Si porque me sentía bien.
2. Bien porque me he relajado.
3. Si un poco.

SAÚL

1. Sí, por la música.
2. Bien en todas porque eran divertidas.

3. Sí.

HUGO

1. Sí porque estaba relajado.
2. Bien porque me estaba gustando.
3. Sí.

CARLOS

1. Si porque la música es relajante.
2. Bien porque estaba relajado.
3. Sí.

VALY

1. No porque casi me duermo.
2. La de las frutas porque me ha gustado correr.
3. Sí.

PAULA.

1. Sí porque ha sido muy relajante.
2. Bien pero me ha gustado más la del ninja.
3. Si.

PAULA

1. Si porque estaba relajada.
2. Bien porque no pensaba nada.
3. Si.

CARLA

1. Si. Me sentía en una nube.
2. Bien. La que más me ha gustado el de frutas.
3. Sí.

DANIELA

1. Si porque la música era como estar en el paraíso.
2. Bien porque eran muy divertidas.
3. Sí.

PILAR

1. Si porque me ha gustado.
2. Bien porque me ha gustado más que otra.
3. Sí.

VERA

1. Sí porque me lo imaginaba todo.
2. Muy relajada y muy bien.
3. Si.

PAULA

1. Si porque ha sido muy chulo y muy relajante y la música iba muy bien.
2. Bien porque ha sido muy chulo lo de ser ninja.
3. Si muy guay lo del globo.

SHAILA

1. Si porque me sentía que volaba estaba súper a gusto.
2. Genial. Porque me he divertido mucho porque me ha encantado.
3. Sí.

SHEILA

1. Si porque me he desahogado, relajado y me lo he pasado genial.
2. Relajado, con energía. Porque he gritado y me he desahogado.
3. Sí.

CLAUDIA

1. Si porque me he relajado mucho.
2. Muy bien porque han sido muy relajante.
3. Sí.