

Diseño de un programa de intervención para la mejora del estrés en 6º de Educación Primaria



Trabajo Fin de Grado

Diseño de un programa de intervención para la mejora del estrés en 6º de Educación Primaria.

Autor/es

Daniela Rivero Roca

Director/es

Pablo Usán Supervía

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1. Concepto del estrés	5
3.2. Orientaciones teóricas del estrés	6
3.2.1 Enfoque psicosocial del estrés o enfoque de los sucesos vitales.....	6
3.2.2. Teoría de Selye: síndrome General de Adaptación (SGA).....	7
3.2.3. Teorías de Lazarus y Folkman.....	8
3.3. Afrontamiento y respuesta al estrés	10
3.4. Definición de estrés.....	13
3.4.1. Fuentes de estrés	13
3.4.2. Tipos de estrés	15
3.4.3. Síntomas de estrés	17
3.5. Vulnerabilidad y resistencia al estrés	17
3.6. Instrumentos de medición del estrés	19
3.7. Estrés en la educación	21
3.7.1. El estrés y el rendimiento académico	23
3.7.2. Evaluación del estrés cotidiano infantil.....	24
3.7.3. Intervención: prevención y tratamiento	25
3.7.4. Estrategias de afrontamiento en el estrés infantil	26
4. OBJETIVOS	26
5. METODOLOGÍA.....	27
6. RECURSOS.....	31
7. SESIONES	32
8. EVALUACIÓN	50
9. RESULTADOS ESPERADOS.....	52
10. CONCLUSIONES	52
10.1. Limitaciones del estudio	54
10.2. Prospectivas de futuro	54
10.3. Implicaciones prácticas	55
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	55
12. ANEXOS	59

Diseño de un programa de intervención para la mejora del estrés en 6° de Educación Primaria.

Design of an intervention program for the improvement of stress in 6° of elementary school.

- Elaborado por Daniela Rivero Roca.
- Dirigido por Pablo Usán Supervía.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.187

Resumen

Numerosas investigaciones afirman que el estrés es un estado del organismo que puede afectar a los niños. En el presente trabajo se realiza una investigación sobre los aspectos más relevantes sobre él y se propone un programa de intervención. Su objetivo es concienciar de la existencia del estrés en las aulas. Esto permite reconocer, prevenir y afrontar situaciones estresantes.

Se valoraron los modelos teóricos al mismo tiempo que se tomaron en cuenta las diferentes definiciones y respuestas del cuerpo al estrés. Se dan a conocer estrategias de afrontamiento e instrumentos de evaluación. En el diseño del programa de intervención se plantean doce sesiones en las que se utiliza una metodología activa y dinámica. El niño es protagonista del proceso, puesto que se le expone a diferentes situaciones en las que experimentan estrategias de afrontamiento al estrés.

Los resultados esperados de la intervención son conseguir un aprendizaje integral del alumno, así como que sean capaces de afrontar futuras situaciones de estrés aplicando las estrategias y técnicas de afrontamiento aprendidas en las actividades. El estrés afecta al rendimiento académico y como docentes nuestra responsabilidad es atender a las necesidades que este genera en los alumnos.

Palabras clave

Estrés, afrontamiento, alumnos, docentes, programa, intervención.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la vida suceden situaciones que producen felicidad, tranquilidad o bienestar y otras que provocan tensión, inquietud y nervios. Es muy habitual oír expresiones como “estoy estresado” o “estoy de los nervios”. Esto se debe a que el entorno demanda numerosas exigencias externas e internas que deben ser atendidas con eficacia.

El cuerpo se acelera para tener de forma inmediata la energía y fuerza necesaria para atender a esas exigencias, adversidades y dificultades de la vida. Esta reacción es algo normal del cuerpo y necesaria para vivir (Pérez, Echauri y Salcedo, 2002). Se conoce como estrés y forma parte de la vida cotidiana de todas las personas: adultos, niños y ancianos.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el estrés tratando de conocer las situaciones y condiciones que lo desencadenan, así como estudiado sus consecuencias en el organismo y realizando diferentes modelos explicativos (Baena, 2007). Como normal general todos esos estudios son realizados en la población adulta pero en los últimos años ha habido un auge en las investigaciones sobre el estrés infantil.

Con el fin de conocer qué es el estrés, el presente trabajo realiza un recorrido por las diferentes definiciones y orientaciones más aceptadas. Aparte de conocer su conceptualización y aquellos aspectos relevantes como la respuesta, el afrontamiento, la vulnerabilidad, la resistencia y la forma de medir el estrés, se tiene en consideración elementos importantes de este en los niños y más específicamente en el ámbito educativo.

El propósito de ambas partes, teoría general y teoría específica, es poder prevenir, evitar y reducir el estrés en las aulas. Además de la pequeña investigación teórica, se da a conocer un punto de vista práctico en el cual se diseña un programa de intervención para niños de Educación Primaria.

Ese programa permitirá al maestro mejorar el estrés de sus alumnos, darles a conocer estrategias de afrontamiento al mismo tiempo que las experimentan y crean un ambiente positivo en el aula.

2. JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones han demostrado que los niños que padecen estrés en el ámbito escolar, de la salud y familiar, mantenido durante mucho tiempo, pueden tener importantes consecuencias emocionales. Es decir, puede impactar más negativamente en su desarrollo emocional (Trianes, Blanca, Fernández, Escobar y Maldonado, 2012). Del mismo modo, esas consecuencias emocionales pueden agravarse desembocando en trastornos mentales como la ansiedad o la depresión.

El estrés un problema elevado que está presente en la sociedad actual y al cual la escuela debe dar respuesta. Tratarlo en las aulas es fundamental para su prevención y reducción. Además, resulta importante para que el alumno reciba un aprendizaje integral tal y como se menciona en los principios generales de la Educación Primaria: "...con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas..." (Real Decreto 126/2014, p.5).

Del mismo modo "Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad..." (Real Decreto 126/2014, p.8).

Es por eso que el presente trabajo fin de grado plantea un programa de intervención educativa en el aula. Desde la creencia de que los niños están sometidos a un estilo de vida que les genera estrés, se elaboran distintas actividades para trabajar, conocer, y afrontar el estrés en la escuela. Esta creencia queda infundada en situaciones como la falta de tiempo que tienen los niños para jugar debido a las múltiples actividades extraescolares, exigencias de los padres y las de la escuela.

La intervención permite ayudar a los alumnos a tener un momento de tranquilidad e introspección en las horas lectivas. Igualmente, una de las motivaciones personales que llevan a la realización de este trabajo es la propia vivencia del estrés escolar, así como la de familiares que lo padecen a una temprana edad.

Finalmente, otro de los motivos de la elaboración del trabajo fin de grado es la de concluir los estudios de grado en Magisterio en Educación Primaria. En él se ponen en prácticas las herramientas y habilidades adquiridas a lo largo de la carrera.

3. MARCO TEÓRICO

En la sociedad actual existe un abuso de la palabra estrés ya que es empleada por médicos, psicólogos, sociólogos, físicos y todas las personas en general. Aparece tanto en revistas científicas y medios de comunicación, así como en el lenguaje cotidiano para explicar diversas situaciones que provocan inquietud, nerviosismo o tensión.

En el ámbito cotidiano se suele confundir estrés, ansiedad y miedo que son conceptos polisémicos que describen situaciones y estados psicológicos y psicobiológicos diferentes pero que están relacionados entre sí (Sanchez, 2011). Es un término complejo y difícil de definir pues significa cosas distintas para diferentes personas y quizá por ello, este concepto resulte ambiguo y genere confusión incluso en el ámbito científico (Belloch, Sandín y Ramos, 2009).

3.1. Concepto del estrés

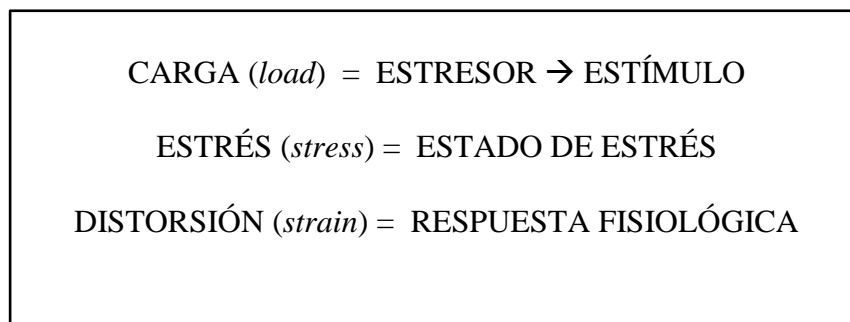
Con el fin de aclarar y comprender mejor la palabra estrés, se realiza una pequeña referencia al significado de los primeros usos de este vocablo.

En primer lugar, etimológicamente la palabra estrés proviene del latín *stringere* que significa *apretar* a través de su derivado en inglés *stress* que se refiere a la *fatiga de material* (Significados, 2015). En segundo lugar, ya en el siglo XIV se utilizaba el término estrés para aludir a experiencias negativas. No obstante, fue en el siglo XVII cuando surge el concepto de estrés que posteriormente influirá en el desarrollo de la teoría general del mismo.

Esa nueva noción, deriva de la asociación del concepto estrés con fenómenos físicos como presión, fuerza o distorsión. En dicha vinculación aparecen tres conceptos relacionados a las características físicas de los cuerpos sólidos. La carga (*load*), el estrés (*stress*) y la distorsión (*strain*). El primero se entiende como el peso que actúa sobre una estructura a través de una fuerza externa. El segundo, es la fuerza interna originada dentro de un cuerpo fruto de la acción de otra fuerza que tiende a distorsionar ese cuerpo. Por último, la distorsión hace referencia a la deformación de la estructura original ya sea en tamaño o forma y como consecuencia de la acción conjunta de la carga y el estrés (Belloch *et al.*, 2009).

Estos tres términos fueron tomados del ámbito físico por la fisiología, psicología y sociología. En estas áreas de conocimiento, dichos términos acabaron convirtiéndose en conceptos claves para explicar los distintos modelos del estrés. En el caso de la palabra carga, esta derivó en el término estresor que hace referencia al estímulo inductor del estrés. En cuanto al término estrés, este alude al estado del organismo. Es decir, al estado de estrés. Y la distorsión señala la respuesta fisiológica de cada persona al estresor (Belloch *et al.*, 2009).

Figura 1. Derivación de los conceptos claves del estrés



3.2. Orientaciones teóricas del estrés

Gracias a este contexto se puede delimitar un marco general de referencia en el cual se entiende el estrés desde tres perspectivas. Por un lado, orientaciones que hacen hincapié en el estrés como estímulo. Por otro lado, enfoques que consideran el estrés como respuesta fisiológica. Por último, los enfoques que median entre los dos anteriores (Belloch *et al.*, 2009).

3.2.1 Enfoque psicosocial del estrés o enfoque de los sucesos vitales

Desde este enfoque el estrés se define como un estímulo. Es decir, es un fenómeno externo capaz de perturbar el equilibrio del organismo y provocar su reacción. Por tanto, es a la persona a quien concierne el efecto producido por el estrés.

Los psicólogos Thomas Holmes y Richard Rahe (1967) son los máximos responsables del desarrollo de esta perspectiva. A través de su estudio realizado a más de cinco mil pacientes, pretendían comprobar si los acontecimientos adversos y los cambios fuertes y numerosos tenían algo que ver con el hecho de que esos pacientes enfermaran. Como resultado, en 1967 obtuvieron una lista de cuarenta y tres sucesos

vitales que se conoce por el nombre de Escala valorativa de sucesos vitales de Holmes y Rahe (Orlandini, 1996).

El estudio define los sucesos vitales como vivencias objetivas que perturban o amenazan con alterar las actividades cotidianas de las personas, provocado un reajuste sustancial de su conducta. Estos pretenden medir objetivamente los estresores o sucesos sobre el estado de salud del individuo (Fernández, 2009).

Por ello, a esta corriente también se le denomina enfoque de los sucesos vitales. Cuando esos estímulos del ambiente (estresores o sucesos vitales) sobrepasan las barreras de tolerancia de la persona, esta sufre de estrés (Belloch *et al.*, 2009).

3.2.2. Teoría de Selye: síndrome General de Adaptación (SGA)

Desde esta corriente, el estrés se entiende como una respuesta fisiológica. Es decir, se enfoca en cómo reaccionan las personas ante situaciones que perciben como una amenaza.

El fisiólogo y médico Hans Selye (1960), considerado el padre de los estudios sobre el estrés e iniciador de esta perspectiva, define el estrés como “las respuestas inespecífica del organismo a las demandas hechas sobre él” (citado en Belloch *et al.*, 2009, p.5). Esta definición se traduce en que el estrés es un conjunto de reacciones fisiológicas del organismo que surgen ante los estresores. Selye (1960) denominó a esta reacción, Síndrome General de Adaptación (SGA) (Rodríguez, 2002). Por tanto, se puede deducir que estrés es lo mismo que SGA.

Para Selye (1960) el estrés posee su propia forma y composición. Ante cualquier causa la persona responde con el mismo patrón. O sea, la respuesta no es específica a la situación pero sí lo es en sus manifestaciones (Fernández, 2009).

Según esta teoría el estresor es cualquier estímulo que atenta contra la homeostasis del organismo. Es decir, cualquier demanda que ocasione la respuesta inespecífica de necesidad de reajuste o estrés. También se puede describir como cualquier demanda que evoca el patrón de respuesta. Todos los estresores aumentan la demanda de ajuste del organismo para lograr nuevamente el equilibrio y pueden ser físico, emocional y agradables o desagradables (Belloch *et al.*, 2009).

Como bien se ha mencionado, el Síndrome General de Adaptación tiene su propia forma y composición. Por ello, ante él las personas tienen una reacción universal que se presenta en tres fases:

1. Fase de alarma: cuando el cuerpo detecta al estresor. El individuo recibe un estímulo, se posiciona en estado de alarma y se prepara para huir o atacar con el fin de restablecer el equilibrio. Es el aviso y tiene dos fases. Por un lado, el choque que es la reacción inicial e inmediata en la cual las reacciones fisiológicas son las primeras en aparecer. Tales como las taquicardias o la disminución de la presión sanguínea. Por otro lado, el contra choque que es la movilización de las defensas (Fernández, 2009).
2. Fase de resistencia: cuando el cuerpo reacciona ante el estresor. En esta fase si el estímulo sigue presente, las reacciones de la fase uno se mantiene pero en menor intensidad y el individuo se aparta o se adapta para conseguir el equilibrio. Una resistencia prolongada al estrés puede ocasionar por ejemplo, úlceras pépticas (Fernández, 2009).
3. Fase de agotamiento: cuando las defensas del cuerpo empiezan a agotarse ya sea por duración o por intensidad del estresor. El cuerpo intenta combatir al agente nocivo pero si el organismo no se adapta y el estresor es prolongado y fuerte se agota y vuelven a aparecer los síntomas de la fase uno. De esta manera, la vida del individuo estará amenazada (Fernández, 2009).

3.2.3. Teorías de Lazarus y Folkman

Desde este punto de vista, el estrés se describe como una interacción estímulo-respuesta. Es decir, el estrés es el resultado de la relación del individuo y su entorno.

Lazarus y Folkman (1986), máximos exponentes de este enfoque, definen el estrés como “conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que «grava» o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal.” (citado en Belloch *et al.*, 2009, p.9).

A diferencia de las dos teorías anteriores, en esta se tiene en cuenta el aspecto cognitivo del individuo. Más concretamente, la evaluación cognitiva que realiza el sujeto sobre la situación. Esta valoración juega el papel de mediadora entre el estresor y la respuesta fisiológica de estrés. O lo que es lo mismo, la valoración cognitiva es un

elemento concluyente en el hecho de que una situación con potencial de ser estresante, llegue o no a producir estrés en el individuo (Belloch *et al.*, 2009).

Siguiendo esta corriente, Sarafino (1999) explica el estrés como un estado que surge cuando las interacciones individuo-ambiente dan lugar a un desequilibrio entre demanda del ambiente y los recursos del individuo. Por lo tanto, si la demanda del entorno es excesivo y los recursos de afrontamiento de la persona no pueden dar una respuesta adecuada, se desarrolla una serie de reacciones adaptativas de movilización de recursos que implican activación fisiológica (Fernández, 2009).

Ante este marco, las características, motivaciones, actitudes y experiencias de las personas tienen un papel fundamental en la percepción y valoración de las demandas y por tanto, en el proceso de estrés. Todo ello influye en el estilo de afrontamiento, en las respuestas emocionales y a largo plazo en la salud (Fernández, 2009).

Según Belloch, Sandín y Ramos (2009), los autores Lazarus y Folkman (1986) distinguen tres tipos de evaluación:

1. Evaluación primaria: el individuo valora lo que ocurre y concluye si la situación es irrelevante, beneficiosa o estresante. En el caso de que sea estresante, se admiten cuatro modalidades:
 - a. Amenaza: anticipación de un daño que, aunque aún no ha ocurrido, lo hará de inmediato.
 - b. Daño-pérdida: daño psicológico que ya se ha producido.
 - c. Desafío: valoración, a la vez, de una situación como positiva y amenaza. Es resultado de una demanda difícil y el sujeto se siente con seguridad de superarla si aplica adecuadamente sus recursos de afrontamiento.
 - d. Beneficio: esta valoración no tendría reacción de estrés.

2. Evaluación secundaria: se trata de una evaluación de los propios recursos para hacer frente a la situación. Es decir, tomar conciencia de los desequilibrios que hay entre las estrategias, habilidades y capacidades personales de afrontamiento y de las que exige la situación. El sujeto realiza una búsqueda cognitiva de sus opciones de afrontamiento y hace una predicción sobre las posibilidades de éxito

o no de dichas opciones. Esta valoración dará al individuo un sentimiento de miedo, desafío u optimismo.

3. **Reevaluación:** feedback que tiene lugar durante la interacción individuo-demanda. Es una corrección de las evaluaciones previas durante el proceso de afrontamiento. Por ejemplo, una situación puede ser vista menos grave una vez se haya hecho la evaluación de los recursos de afrontamiento.

En definitiva, desde este enfoque se puede decir que el estrés no es el agente estresor, tal y como indicaba la teoría del estrés basado en el estímulo. Ni tampoco lo es la respuesta del individuo ante el estresor, como apuntaba la segunda teoría. Ambas consideran al individuo como un sujeto pasivo. En este enfoque, el estrés es la percepción que tiene la persona de una situación estresante, por lo cual la persona está teniendo un papel activo en el proceso.

3.3. Afrontamiento y respuesta al estrés

Según Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento es un conjunto de respuestas cognitivas, conductuales y emocionales que concilian la respuesta de estrés. Además, su objetivo es reducir la respuesta fisiológica y emocional del estrés. O lo que es lo mismo, son los esfuerzos que hace una persona para controlar las demandas estresantes, internas y externas y el estado emocional que se asocia a el estrés (Belloch *et al.*, 2009).

El concepto de afrontamiento se desarrolla teóricamente a partir de dos modelos. Uno lo asume como estilo personal de hacer frente al estrés y el otro, como un proceso.

Según los estilos de afrontamiento, este concepto es entendido como una disposición del individuo para enfrentarse a la situación estresante. Kohlmann define cuatro patrones de afrontamiento (citado en Belloch *et al.*, 2009):

1. **Modo vigilante rígido:** personas que tienen alta atención y baja evitación al estrés. Se estresan por la incertidumbre de la situación de amenaza y suelen informarse sobre el estresor para crear una imagen mental de la confrontación. Interiorizan el problema.
2. **Modo evitador rígido:** personas que tienen baja atención y alta evitación al estrés. La activación emocional que provocan las señales de enfrentamiento suponen una gran amenaza para el individuo por lo que muestran poco interés al estresor.

3. Modo flexible: uso flexible de estrategias relacionadas con la situación. Personas que tienen baja atención y baja evitación al estrés. Toleran la incertidumbre y la posible activación emocional.
4. Modo inconsistente: afrontamiento ineficaz. Personas que tienen alta atención y alta evitación. Se estresan mucho ante la incertidumbre y la activación emocional. Si el individuo se aleja del estresor para reducir la ansiedad, aumenta la incertidumbre y con ello el estrés.

En el caso del afrontamiento como un proceso, Lazarus y Folkman (1986) consideran que asumirlo como tal supone tener en cuenta cinco principios (Belloch *et al.*, 2009). Es conveniente recordar que para ellos el afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales para controlar el estrés psicológico. Los principios son los siguientes:

1º El afrontamiento debe separarse de los resultados. Es decir, el proceso puede ser adaptativo o no e ineficaz o eficaz. Esto depende de múltiples factores.

2º El afrontamiento depende del contexto. Este proceso varía según la significación adaptativa y de lo que requieren otras situaciones amenazadoras.

3º Algunas estrategias de afrontamiento son más estables o consistentes que otras.

4º El proceso de afrontamiento tiene dos funciones principales:

- a. Afrontamiento focalizado en el problema: consiste en controlar la fuente generadora de estrés.
- b. Afrontamiento focalizado en la emoción: consiste en cambiar la forma de interpretar o tratar lo que sucede para calmar el estrés.

5º El afrontamiento depende de la evaluación respecto a si se puede cambiar o la situación. Si la valoración dice que se puede hacer algo, prevalece el afrontamiento focalizado en el problema. Por el contrario, si la evaluación dice que no se puede hacer nada, entonces dominara el afrontamiento focalizado en la emoción.

En lo que respecta a la respuesta al estrés, existen tres tipos de respuestas. Una respuesta fisiológica, otra psíquica y otra conductual.

De acuerdo con Selye (1960), las respuesta fisiológica suponen la puesta en marcha de los sistemas neuroendocrinos hipotálamo-hipofísico-corticosuprarrenal, la médula suprarrenal y el sistema nerviosos autónomo simpático (Belloch, *et al.*, 2009, p.23). Para Melgosa (1995) la respuesta fisiológica comienza con la llegada al cerebro de una señal de alarma. El cerebro las envía al hipotálamo y este a su vez, transmite el mensaje a todo el organismo por vía nerviosa y sanguínea (Naranjo, 2009).

Por vía nerviosa se produce la segregación de las hormonas adrenalina y noradrenalina. Por vía sanguínea, se produce la segregación de la hormona cortisona. Ambas causan alteraciones en el organismo como por ejemplo, pulso rápido, aumento de la sudoración, fuertes palpitaciones del corazón, músculos en tensión (Naranjo, 2009).

En cuanto a la respuesta psíquica, son los pensamientos e ideas y sentimientos y emociones. Esta se activa junto con la respuesta fisiológica. Por lo general, cuando surge el estrés suele ir acompañado de poca capacidad para concentrarse, dificultades para tomar decisiones, perdida de la confianza en sí mismo, irritabilidad, preocupaciones o temores Todo ello suele vincularse con emociones negativas tales como la ira, el miedo, la ansiedad o depresión, así como la poca paciencia, poca tolerancia o poca consideración hacia otros. Las emociones juegan un papel importante en el proceso de estrés (Naranjo, 2009).

Respecto a las respuestas conductuales, estas se manifiestan en un aumento de la ingesta de fármacos, tics nerviosos, inclinación a los accidentes, insomnios o dormir mucho, comer poco o comer mucho, ser impulsivo, mostrar agresividad o consumir drogas y alcohol (Naranjo, 2009).

Por último, cabe destacar que entre las dos últimas respuestas, el afrontamiento y la valoración cognitiva de la teoría de Lazarus y Folkman (1986), hay una línea muy delgada de separación. Su diferenciación resulta un problema puesto que algunas respuestas suelen formar parte del proceso de afrontamiento y otras, consisten en formas de valorar la amenaza. Si se recuerda, el afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales ante el estrés y la valoración cognitiva es la percepción de la situación estresante (Belloch *et al.*, 2009).

3.4. Definición de estrés

Según la Real Academia de la Lengua Española el estrés es la “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.”

Normalmente se relaciona el estrés con experiencias desagradables pero el estrés no es destructivo. Es una reacción normal del cuerpo para afrontar retos y situaciones difíciles y excepcionales de la vida diaria.

El estrés aparece cuando se responde a un nivel inapropiado de presión. Cada persona tiene un nivel de presión que puede soportar y cuando las exigencias están por encima o por debajo del nivel apropiado de presión, su equilibrio se altera y aparece el estrés. Por lo tanto, lo ideal es responder a la presión y sus exigencias de manera adecuada. En cierto modo, un grado de presión es bueno para los individuos (Fernández, 2009).

Por otro lado, hoy en día la definición más acertada de estrés en psicología es la basada en la interacción estímulo-respuesta. Tal y como se comentó en el punto 3.2.3., el estrés es la consecuencia de una valoración cognitiva que hace el individuo de una situación. A esta la percibe como algo adverso que sobrepasa los límites de sus recursos de afrontamiento y pone en riesgo su bienestar.

3.4.1. Fuentes de estrés

Básicamente existen tres fuentes de las cuales surgen las experiencias de estrés que padecen las personas: el entorno, el propio cuerpo y los pensamientos.

Tal y como señalaba el enfoque psicosocial, los estresores pueden provenir del medio o ambiente en el que vive el sujeto. El entorno demanda al individuo adaptarse a las situaciones. Un buen ejemplo sería la lista de los sucesos vitales de Holmes y Rahe (1967). Sin embargo, existen otras situaciones que funcionan como estresores. Las características de las grandes ciudades. por ejemplo, la tolerancia al ruido o las aglomeraciones. También pueden serlo, las obligaciones, el tipo de vida que se lleva, el trabajo, el hogar o la escuela (Fernández, 2009).

La segunda fuente es el propio cuerpo y se refiere a la tendencia de cada persona a ser más o menos nerviosa o tranquila, alimentación poco variada, tomar muchos estimulantes como el café, té o medicamento, no descargar la tensión acumulada. Del mismo modo, los acontecimientos, enfermedades o accidentes que hacen cambiar a la persona a lo largo de su vida. Dentro del propio cuerpo existe un entramado bioquímico que da lugar a una tendencia innata de huida o ataque cada vez que se presenta una situación amenazante. Esto fue heredado de los antepasados primitivos (Fernández, 2009).

La tercera fuente son los propios pensamientos. Esta hace referencia a la forma de interpretar y catalogar las experiencias y el modo de ver el futuro. Es decir, cómo se ve y afronta la vida. Se puede tener una visión negativa de las cosas, unas excesivas preocupaciones, exigirse demasiado, no tomar decisiones, intentar resolver los problemas de todos, cuidarse o apreciarse poco o no expresar las emociones y sentimientos. Todo esto puede servir tanto para relajarse como para estresarse (Fernández, 2009).

Por otro lado, siguiendo la corriente de Lazarus y Folkman, Labrador (1996) propone un modelo de clasificación de las fuentes en función de los factores que desencadenan la respuesta de estrés. Antes de llevar a cabo la clasificación de las fuentes, es apropiado conocer dichos factores (García, 2018).

1. Factores estresantes externos:

- a. Psicosociales: son las situaciones que el individuo vuelve estresantes debido a su interpretación cognitiva.
- b. Biogénicos: son los factores capaces de causar cambios eléctricos y bioquímicos que incrementan la respuesta de estrés.

2. Factores estresantes internos:

- a. Físicos: un ejemplo sería la sensación de dolor.
- b. Psicológico: un ejemplo sería la baja autoestima o las preocupaciones.

Una vez visto los factores, se describen a continuación las fuentes:

1. Sucesos vitales intensos y extraordinarios: son los cambios importantes en la vida de una persona que exigen al organismo un trabajo de adaptación muy fuerte.
2. Sucesos diarios y estresores de menor intensidad: (estrés cotidiano) son los que provocan efectos negativos importantes. Pueden ser biológicos o psicológicos. Demandan frecuentes respuesta de estrés y pueden concluir en trastornos psicofisiológicos.
3. Situaciones de tensión crónica mantenida: son situaciones de estrés mantenidas en el tiempo. Son intensas y frecuentes y sus consecuencias, físicas o psicológicas, suelen ser muy graves.

3.4.2. Tipos de estrés

Tal y como se comentó en el apartado de definición del estrés, este es un hecho habitual en la vida. Cualquier cambio que demande adaptación genera estrés. En ocasiones puede ser impulsor a la acción o a logros objetivos en la vida. Sin embargo, cuando es mantenido en el tiempo, llegando a niveles patológicos, sus consecuencias pueden ser negativas.

En los tipos de estrés según su respuesta psicofisiológica se encuentran el eutrés, conocido como estrés positivo y el distrés, también llamado estrés negativo.

El eutrés es una respuesta psicofisiológica agradable, gratificante y placentera. El estado de eutrés se da cuando se responde de manera adecuada a una situación estresante, es decir, si los recursos del sujeto se adaptan a la demanda. De esta manera se alcanza un resultado positivo y con ello, satisfacción. Este estado se vincula con una claridad mental y una condición física óptima puesto que, la persona se siente competente. Experimentar este estado es fundamental para el desarrollo, funcionamiento y adaptación del organismo al entorno, es un generador de buena salud (Fernández, 2009).

Por el contrario, el distrés es una respuesta psicofisiológica desagradable y frustrante. Este estado aparece cuando el individuo se enfrenta a una situación de estrés en la cual las demandas son altas y se ve incapaz de afrontarla. Es decir, la persona percibe que las demandas sobrepasan sus recursos. En este caso el organismo lleva a cabo una activación psicofisiológica desagradable en la que las emociones, sentimientos,

pensamientos y sensaciones corporales originan malestar. De este modo el cuerpo se vuelve vulnerable tanto física como psicológicamente. Si esta experiencia es frecuente la persona tendrá consecuencias nocivas para su salud (Fernández, 2009).

Como se ha podido ver, el estrés no siempre es malo sino que se trata de un proceso de adaptación. Se puede concluir que en un estado de bienestar y salud se está preparado para afrontar un distrés. Sin embargo, ese bienestar corre peligro cuando, aún con los esfuerzos realizados, se percibe que los objetivos no pueden ser alcanzados (Fernández, 2009).

En los tipos de estrés según su frecuencia e intensidad se hallan tres, los eventos vitales estresantes, el estrés cotidiano y el estrés crónico. Esta clasificación fue propuesta por García (2018).

En primer lugar, los eventos vitales estresantes hacen referencia a aquellos acontecimientos potencialmente traumáticos que suponen un cambio y por tanto, una adaptación por parte del individuo. Se caracteriza por tener alta intensidad pero baja frecuencia, lo que permite al individuo recuperarse de la situación estresante (García, 2018).

En segundo lugar, el estrés cotidiano se refiere a las presiones del pasado reciente y a las del futuro cercano. Es la forma más común de estrés y se define como una tensión emocional moderada consecuencia de las demandas cotidianas. Se caracteriza por tener baja intensidad pero alta frecuencia. Esta alta frecuencia perjudica la salud física y psicológica. Se acumula a lo largo de la vida y además, si se une a los malos hábitos saludables, genera efectos negativos. Todo ello tiene como consecuencia una peor calidad de vida, bienestar y salud (García, 2018).

Por último, el estrés crónico se caracteriza por ser duradero y lleno de incertidumbre sobre cuándo termina o si tendrá final. Tiene una alta intensidad y una alta frecuencia. Por lo general, está formado por varios estresores y es el más nocivo de todos (García, 2018).

3.4.3. Síntomas de estrés

Tal y como se ha visto en el punto 3.3. El estrés afecta a órganos y funciones de todo el organismo. De aquellas respuestas del organismo se pueden extraer indicios que apuntan a que se está padeciendo de estrés. Los síntomas más comunes son:

1. Depresión o ansiedad
2. Dolores de cabeza
3. Insomnio
4. Indigestión
5. Sarpullidos
6. Disfunción sexual
7. Nerviosismos
8. Palpitaciones rápidas
9. Diarrea o estreñimiento

Uno de los primeros síntomas en aparecer es el nerviosismo que es un estado de excitación en el que el sistema nervioso responde de forma exagerada o desproporcionada a estímulos considerados normales (Sanchez, 2011).

3.5. Vulnerabilidad y resistencia al estrés

Según Selye (1960), el significado que una persona da a una situación es más importante que lo que ocurre en dicha situación. Siempre con dependencia del carácter de la persona (Orlandini, 1996). Así pues, ante un estresor, existen ciertos aspectos de la persona que lo hacen más vulnerable o más resistente al estrés.

Los antecedentes genéticos de enfermedades psíquicas, las lesiones cerebrales, condiciones anómalas o las minusvalías sensoriales o motoras, juega un papel primordial en el aumento de la vulnerabilidad. Existen enfermedades psíquicas que se pueden transmitir o enfermedades mentales que complican el afrontamiento del estrés. Asimismo, las anomalías y lesiones cerebrales tienen como resultados alteraciones cognoscitivas y emocionales que provocan respuestas poco normales al estrés (Orlandini, 1996).

Del mismo modo, la edad resulta un factor incluyente puesto que un niño no afronta el estrés de la misma manera que lo hace una persona adulta o un anciano. Un niño tiene

menos recursos de afrontamiento y necesita de los adultos para su pleno desarrollo. Sin embargo, en la etapa adulta, la persona es más resistente corporal y psicológicamente por tanto puede afrontar con más facilidad situaciones de estrés. Al igual que el niño, un anciano soporta menos el estrés debido a su mayor fragilidad por sus defectos sensoriales y físicos (Orlandini, 1996).

Otro factor de vulnerabilidad es el sexo. Por lo general, el sexo femenino presenta más sensibilidad a padecer estrés como consecuencia de la vida ajetreada que posee. Es decir, el cuidado de la familia, el trabajo y ciertas características asociadas a ella como el aborto, la gestación no deseada, la menstruación, acoso sexual o maltrato, provocan una mayor vulnerabilidad al estrés. Pero esto no significa que el hombre no sea víctima del estrés. Resulta que el sexo masculino es más resistente genéticamente y esto le ayuda a afrontar ciertas situaciones estresantes, sin embargo, puede padecer de estrés dependiendo de su rol social (Orlandini, 1996).

Según un estudio de la American Psychological Association (A.P.A.), el sexo femenino presenta una tasa de depresión del 30 % y los hombres del 20%. Esta diferencia también se encuentra en la percepción del estrés. Las mujeres tienen como principal estresor a los problemas económicos y los hombres a los problemas laborales. Además, las mujeres suelen estar más preocupadas por las consecuencias que pueda tener el estrés en su salud. Por ejemplo la depresión, el insomnio o el infarto. Sin embargo, los hombres no parecen percibir o establecer una relación tan clara entre el estrés y la enfermedad (LabTestOnline, 2018).

Por otro lado, el nivel socio-cultural también puede ser un factor de vulnerabilidad. Un mayor grado de nivel socio-cultural otorga al individuo la posibilidad de conocer más habilidades, procedimientos, búsqueda de ayuda profesional o nociones psicológicas que le permiten enfrentarse al estrés (Orlandini, 1996).

Finalmente, algunos de los aspectos que pueden aumentar la resistencia al estrés son la ausencia de antecedentes genéticos de enfermedades mentales y minusvalía sensoriales y motoras, inexistencia de lesiones cerebrales, la tolerancia a la ambigüedad, alta autoestima o los comportamientos extrovertidos (Orlandini, 1996).

3.6. Instrumentos de medición del estrés

El estrés puede ser evaluado por distintos instrumentos. Sin embargo, aquí se ofrecerán los principales y más conocidos.

En cuanto a los sucesos vitales estresantes, el cuestionario más conocido y frecuentemente utilizado para medir el riesgo de enfermar por causa del estrés, es la Escala de Valoración de Sucesos Vitales de Holmes y Rahe (1967). También se puede encontrar su adaptación española por parte de Gonzáles de Rivera y Morera (1983). Estas escalas son una lista de acontecimientos vitales que tienen un valor de impacto determinado en la población objeto de estudio, en este caso en la población norteamericana y en la española, respectivamente. El valor de impacto proporciona a cada suceso una puntuación determinada de cero a cien (Rodríguez, 2002).

Al utilizar esta escala el sujeto debe seleccionar de la lista aquellos acontecimientos vividos en el último año y sumar su puntuación. En el caso de la escala de Holmes y Rahe (1967), si el resultado se encuentra por debajo de 150 quiere decir que existe un pequeño riesgo de enfermar por causa del estrés. Si está entre 151 y 299 el riesgo es moderado y si está por encima de los 300 puntos el riesgo resulta importante (RB Psicòlegs, 2012).

Otra escala normalmente utilizada es la Escala de Apreciación del Estrés (EAE) propuesta por José Luis Fernández Seara y Manuela Mielgo Robles (2017). Este instrumento tiene como objetivo analizar el peso de los distintos acontecimientos estresantes que han estado presentes en la vida del individuo, analizar la intensidad con la que han sido vividos y conocer si han dejado de afectar o todavía siguen afectando (Fernández y Mielgo, 2017).

Esta escala va dirigida a persona de entre 18 y 60 años de edad y consta de cuatro escalas independientes: Escala General de Estrés (EAE-G), Escala de Acontecimientos Estresantes en Ancianos (EAE-A), Escala de Estrés Socio-Laboral (EAE-S) y Escala de Estrés en la Conducción (EAE-C). Cada una de ellas tiene tres categorías de análisis. La primera es la presencia del acontecimiento estresante (SÍ o NO), la segunda es la intensidad con la que se vive o se ha vivido (0 1 2 3) y la última es la vigencia, si ha dejado de afectar (P) o si todavía afecta (A) (Fernández y Mielgo, 2017).

Por otro lado, para evaluar el estrés como un factor interno, se hallan cuestionarios como el IRE-32 (González de Rivera, 1990) o los tests objetivos. En lo que respecta al Índice de Reactividad al Estrés (IRE-32), este evalúa 32 ítems que se asocian a respuestas motoras, emocionales, cognitivas y vegetativas del sujeto ante situaciones percibidas como potencialmente nocivas, peligrosas o desagradables. (Rodríguez, 2002). Es preciso mencionar que el cuestionario busca evaluar la varianza de la respuesta al estrés pero tiene en cuenta el medio ya que dichas respuestas surgen de eventos del entorno por tanto, resulta paradójico.

En cuanto a los test objetivo su función es evaluar el estrés como un exceso de activación fisiológica cuando este es patológico. Desde este punto de vista, hay dos formas de evaluarlo: por la actividad del sistema simpático y la actividad neuroendocrina del eje hipófiso-suprarrenal (Rodríguez, 2002).

Los métodos más utilizados desde la actividad del sistema simpático se caracterizan por ser métodos indirectos, por medio de registros psicofisiológicos de la activación automática. Dichos registros son elaborados a través del polígrafo o instrumentos con un registro computarizado. Por ejemplo, las respuestas electrodérmicas, la pupilografía o la pletismografía entre otros. En lo que se refiere a las respuestas electrodermicas, ellas evalúan los cambios en el calor y la electricidad que transmiten los nervios y el sudor a través de la piel. Y en cuanto a la pletismografía, se refiere a los registros de cambios de volumen en algunas partes del cuerpo, resultado de un aumento de la afluencia de sangre en esa zona. Esto se da sobre todo durante estados de activación emocional (Rodríguez, 2002).

La evaluación más conocida de la activación del eje hipófiso-suprarrenal se lleva a cabo a través de la detección basal de niveles plasmáticos de la hormona cortisol. Cabe recordar que una de las respuestas fisiológicas al estrés era la segregación de dicha hormona. Su detección se realiza gracias al análisis de la orina, sangre, saliva o pelo (Rodríguez, 2002).

Por último, para evaluar el estrés entendido como un proceso de interacción estímulo-respuesta se tiene en cuenta las diferencias personales. Es decir, a cada persona le afecta de manera distinta el estrés. Por ello, es conveniente realizar estudios en los que se evalúen variables de personalidad como por ejemplo, el Locus de control,

recursos cognitivos, estilo de afrontamiento o estrategias de afrontamiento. Se pueden evaluar utilizando la observación clínica, basada en la observación de la conducta del sujeto, o a través de entrevistas (Rodríguez, 2002).

3.7. Estrés en la educación

En una sociedad globalizada y con tendencia a la rápida modernización, el hecho de experimentar cambios bruscos provoca transformaciones sociales, familiares y educativas. El énfasis en conseguir resultados excelentes e inmediatos tiene como consecuencia, en el ámbito de la educación, cumplir retos propuestos, cumplir exigencias y responder a responsabilidades al margen de los efectos sobre la calidad de vida y por consiguiente, en la salud física y mental (Martínez y Díaz, 2007).

Witkin (2002), realizó una investigación acerca del estrés en los niños y concluyó que la escuela es un estresor relevante en términos de competitividad tanto en calificaciones como en rivalidad entre estudiantes. Del mismo modo, la participación en el aula, realización de exámenes, tareas, aceptación en un grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres son factores estresantes en la escuela.

Otras investigaciones llevadas a cabo en Canadá por Dumont, LeClerc y Deslandes (2003) concluyeron que el 58% de los estudiantes de una muestra de 374 presentaban lo que ellos llamaron ansiedad antes de un examen. Asimismo, Robison, Garber y Hilsman (1995) que estudiaron la transición de secundaria al bachillerato en 381 alumnos, con el objetivo de examinar los efectos directos y moderadores del estrés en el estilo atribucional y la autoestima global a través de síntomas depresivos y conductas externalizantes, concluyeron tres cosas.

La primera, que los alumnos que padecían eventos negativos y molestias en el momento de la transición presentaban síntomas depresivos y comportamientos externalizantes. En segundo lugar, que los estudiantes con un estilo atribucional y autoestima baja, tenían síntomas depresivos pero sin comportamientos externos. Finalmente, aquellos con baja autoestima, estilo atribucional negativo y una transición estresante, presentaban mayores niveles de síntomas depresivos. En conclusión, encontraron una relación significativa entre el estrés, el estilo atribucional y la autoestima (Robison *et al.*, 1995).

En esta línea, son muchos las dificultades, amenazas y factores que afectan a los estudiantes en el contexto escolar. Ellos generan expectativas ante situaciones de interacción con los compañeros, profesores, amigos y familiares, lo que les lleva a una lucha por alcanzar dichas expectativas y en ocasiones eso genera estrés (Martínez y Díaz, 2007). Este estrés en los alumnos se conoce como estrés escolar y es definido como:

El malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales ya sea de carácter interrelacional o intrarelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007, p.14).

El tipo de estrés que presentan los estudiantes de tres a doce años se denomina, estrés cotidiano infantil. Este se define como las demandas frustrantes e irritantes que se dan en la interacción diaria con el entorno. Dichos sucesos estresantes se caracterizan por ser de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que afectan al desarrollo físico y socioemocional de los niños (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2014).

Los estresores se agrupan en tres ámbitos: salud, escuela y familia. En cuanto a los estresores del ámbito de la salud, los dolores y las enfermedades suelen ser las principales fuentes de estrés. Además, tal y como menciona Baena (2007) citando a Jewett y Peterson (2003), la hospitalización y la enfermedad crónica también afectan al estrés de los niños. No solo a ellos sino también a la familia. Asimismo, las visitas al médico y procedimientos clínicos se consideran estresores de este ámbito.

En lo que respecta al ámbito escolar, esta es uno de los principales contextos de estrés para los niños tanto en el ámbito académico como, en las relaciones sociales con los iguales y educadores. Las exigencias académicas, la competencia académica percibida como negativa, problemas en la interacción con los maestros o con los iguales, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico, múltiples actividades extraescolares, falta de aceptación social o acoso escolar entre otros, son algunos ejemplos de este ámbito.

Finalmente, el ámbito familiar al igual que la escuela se presenta como una fuente importante de estrés puesto que es la encargada de cubrir las necesidades de desarrollo de los niños. Los estresores pueden ser las altas exigencia de los padres, poca interacción con los padres/familia, el nivel económico o conflictos con hermanos o familiares cercanos (Trianes, *et al.*, 2014).

Las consecuencias de estos estresores pueden llegar a desembocar en trastornos de ansiedad, baja autoestima, depresión y sentimiento de incapacidad. Del mismo modo, un niño puede mostrar una conducta agresiva, estar irritable, mostrar una actitud negativa o tener dificultades en sus relaciones interpersonales. Como resultado de todo ello, el niño muestra baja capacidad de atención y los síntomas más comunes descritos en el apartado 3.5.3.

El estrés escolar es un fenómeno actual que afecta no solo a los alumnos sino a la comunidad en general. Entre ellos, los más afectados son los maestros. La docencia es una profesión que exige esfuerzo psicológico, también está bajo presión y estrés fruto de las exigencias del contexto escolar. Se enfrenta a padres preocupados y exigentes, compañeros competitivos, normativa poco flexible. Tal vez por eso es la profesión que tiene un mayor índice de enfermedades mentales.

3.7.1. El estrés y el rendimiento académico

Existen numerosas investigaciones sobre el estrés relacionadas con otras variables psicológicas que también afectan a los niños en el ámbito escolar. Sin embargo, en el presente trabajo se lleva a cabo una breve investigación de algunas de las variables que guardan mayor relación. Es el caso del de la falta de sueño y la mala alimentación.

Por un lado, la falta de sueño no solo afecta a la tercera parte de la vida del individuo sino que también, tiene como consecuencias problemas en los procesos fisiológicos y psicológicos del organismo. Tal y como defiende Morgenthale (2006) citado por León, Kautzman, López y Coronel (2014), el insomnio puede deberse a varios motivos entre los cuales se encuentra la angustia, el estrés, la depresión y factores medioambientales. Si el estrés provoca el insomnio, este tiene graves resultados en el rendimiento académico de los estudiantes.

En la investigación realizada por León *et al.* (2014) sobre las variables tiempo, calidad del sueño y atención, concluyeron que estas impactan de forma negativa en el rendimiento académico. Dormir poco tiempo sin descansar la mente o no dormir, afecta a la atención y a la concentración, algo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo se refleja en el bajo rendimiento académico.

El estrés es sin duda una causa de deterioro del sueño. En un estudio sobre el estrés, los estudiantes que poseían un afrontamiento menos emocional ante el estrés tenían mejor calidad de sueño. Aquellos que tenían un afrontamiento muy emocional dormían mal. Por tanto, impedir la liberación de glucocorticoides característico del sueño inicial, afecta a la memoria y por consiguiente a los logros académicos (Lindblad, 2011).

Por otro lado, las conductas alimentarias están muy relacionadas con las características del sueño. La falta de sueño conduce a un aumento de la grelina y una disminución de la leptina que son las encargadas de aumentar el apetito, por tanto, el hambre disminuye por la falta de sueño. Del mismo modo, en un estudio se relacionó la dieta con el estrés y se concluyó que el estrés afecta a la alimentación de manera poco saludable (Lindblad, 2011).

En el estudio llevado a cabo por Lindblad (2011) para evaluar si tiene influencias y de qué formas, la mala calidad del sueño, el estrés percibido y la alimentación poco saludable en la escuela con las dificultades de concentración en el aula, concluyó que esas variables predicen de manera independiente los problemas de falta de concentración en el aula. Pero afirmó que sería necesario llevar a cabo un estudio con otro enfoque en el que se incluyan aspectos del estilo de vida de los estudiantes para mejorar la capacidad de concentración en la escuela.

3.7.2. *Evaluación del estrés cotidiano infantil*

La evaluación del estrés en primaria es necesaria para llevar a cabo unas acciones de detección, prevención e intervención con los estudiantes. La detección temprana permite que el tratamiento obtenga mejores resultados (Trianes, *et al.*, 2012).

En la literatura especializada existe un instrumento en español que permite evaluar el estrés cotidiano infantil y sigue las líneas del enfoque de Lazarus y Folkmantrata (1986). Se trata del Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI). Es un autoinforme

formado por veintidós ítems dicotómicos (sí/no) y enfocado a niños de entre seis y doce años. Este describe, con un lenguaje apropiado para los niños, la ocurrencia de diferentes sucesos, problemas y demandas que surgen diariamente y pueden afectar negativamente a los niños, tanto en el ámbito de la salud como en el entorno familiar y escolar (Trianes *et al.*, 2012).

Algunas investigaciones han concluido que el IECI muestra adecuadas propiedades psicométricas para evaluar el estrés cotidiano infantil. Es un instrumento preciso y ofrece dos puntuaciones: una de primer orden para cada uno de los tres bloques de factores; salud, escuela y familia; y otra de segundo orden para la puntuación total de estrés. Estas se pueden consultar en su manual el cual ofrece un baremo según sexo y curso académico (Trianes *et al.*, 2012).

La evaluación proporcionada por este instrumento puede ir completado por informes de los docentes, así como entrevista realizadas por profesionales de la salud. Todo ello permite extraer información para poder desarrollar pautas de intervención psicoeducativa en el ámbito escolar y familiar.

3.7.3. Intervención: prevención y tratamiento

Según Del Barrio (2010) hay dos tipos de prevención: primaria y secundaria. En cuanto a la prevención primaria, esta hace referencia al entorno más próximo al niño en el cual se tiene el estrés más temprano, la familia. La intervención primaria consiste en acercarse al ámbito familiar para conseguir una buena comunicación entre ellos. Por ejemplo, buena relación madre e hijo, buscar armonía en la relación de los padres, crear lazos de unión entre los hijos que mejoren la comunicación, apego afectivo, educar en la expresión de las emociones y cursos a los padres para manejar con eficacia la conducta de los hijos, etc.

La prevención secundaria se refiere a otras orientaciones o estrategias para evitar o reducir los efectos del estrés. Por ejemplo, la actividad física, enseñar al niño a identificar situaciones de estrés, así como las respuestas del organismo al mismo, el autocontrol, la racionalización de las tareas o enseñar la autoeficiencia. Todo eso permite proporcionar al niño recursos y competencia para que enfrente retos (Del Barrio, 2010).

En el caso de los maestros existen unas pautas para reducir el estrés en el aula. Entre ellas se encuentran:

1. Suavizar el exceso de trabajo: no sobrecargar a los alumnos con tareas.
2. Reducir la preocupación de los alumnos por la falta de tiempo.
3. Capacitar a los alumnos para asumir responsabilidades: fijar prioridades , delegar, conceder el derecho de tomar decisiones
4. Crear un ambiente de confianza.
5. Hacer críticas constructivas.
6. Mantener un comportamiento atento: ser consciente de las dificultades de cada niño.

3.7.4. Estrategias de afrontamiento en el estrés infantil

Para Frydenberg y Lewis (1996) citado por Trianes *et al.* (2014) existen tres estilos de afrontamiento en la infancia:

1. Afrontamiento centrado en el problema: trabajar para resolver la situación problemática con perspectiva optimista y mucho esfuerzo personal a lo largo del proceso.
2. Afrontamiento en relación a los demás: buscar a poyo social, es decir, invertir tiempo con amigos cercanos, buscar pertenencia, apoyo espiritual, acción social y ayuda profesional.
3. Afrontamiento inproductivo: utilizar estrategias que reflejen incapacidad de resolver problemas. Es decir, preocuparse demasiado, ignorar el problema, reducir la tensión, autoinculparse o ser muy reservado.

4. OBJETIVOS

Debido a la gran presencia e importancia del estrés en el ámbito escolar consecuencia de constantes adaptaciones al continuo cambio de una sociedad moderna, el presente trabajo se plantea un objetivo general: estudiar el estrés para poder conocerlo, prevenirlo y afrontarlo en las aulas de Educación Primaria.

De este objetivo general se derivan objetivos específicos que el programa de intervención pretende conseguir durante su desarrollo. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Reconocer e identificar situaciones de estrés cotidiano infantil.
2. Prevenir situaciones de estrés cotidiano infantil.
3. Conocer técnicas de afrontamiento de estrés.
4. Experimentar técnicas de afrontamiento de estrés.
5. Reducir y mejorar el nivel de estrés en los alumnos.

5. METODOLOGÍA

Este programa de intervención está dirigido a alumnos de 6° de Educación Primaria. Sin embargo, puede ser adaptado a los diferentes cursos de esta etapa educativa.

Las doce sesiones están planteadas para llevarlas a cabo de manera transversal en el aula cuando el tutor lo requiera. Pero, sería conveniente realizarla en el tercer trimestre ya que los alumnos pueden presentar mayor estrés en este periodo debido a la transición de primaria a secundaria. Les puede afectar situaciones como la presión de los exámenes finales, el miedo al cambio de colegio, compañeros, profesores, percepción de la nueva etapa educativa como algo estricto, así como los propios cambios emocionales y físicos de la etapa adolescente.

El proyecto tiene un carácter progresivo. Cada sesión está estrechamente relacionada con el anterior puesto que, se trabajan aspectos de reconocimiento, intervención y afrontamiento del estrés. Además, las actividades planteadas están orientadas a completar cinco fichas. Por tanto, se puede decir que estas juegan el papel de hilo conductor durante todas las sesiones.

Son fichas que materializan cinco situaciones estresantes para cada uno de los estudiantes. Estas contienen cinco apartados que se completan en diferentes ocasiones: situación estresante, sentimientos/emociones, respuesta corporal y poder. De hecho, el programa concluye completando la última casilla.

A lo largo de las sesiones se ponen en práctica diferentes estrategias metodológicas. Sin embargo, la más importante, dado que su desarrollo abarca cuatro sesiones seguidas, es el proceso de creación en la expresión corporal desde la danza creación. Pérez y Tomás (2001) definen el proceso de creación como “el camino necesario de un sujeto o un grupo para llegar a una producción artística. Lo que supone atravesar diferentes fases” (Pérez y Tomás, 2001, p.48).

El proceso de creación utilizado en la escuela permite al docente generar, en sus alumnos, un pensamiento divergente que se transforma en convergente a lo largo del mismo. Además, al principio permite jugar con la espontaneidad e improvisación que poco a poco termina en una producción elaborada y estructurada. Es decir, es una forma de pasar de la creatividad a la creación (Tena 2017).

Este proceso se estructura en seis fases bien definidas y que se engloban en dos grandes bloques, improvisación y composición. Parte de un inductor que pone en juego respuestas espontáneas del alumnado. Dichas respuestas son enriquecidas por el maestro y permiten construir, de forma autónoma o guiada por el docente, una producción artística. Esta producción podrá ser presentada a un público (Pérez y Tomás, 1994).

En el presente programa de intervención, el primer bloque llamado improvisación y formado por las fases de inductor, variedad y enriquecimiento, tiene lugar en la sesión tres, cuatro y la segunda parte de la sesión cinco. En el caso del inductor que se define como el facilitador que permite al alumnado incorporarse a una clase de expresión corporal, aparece en la sesión tres y cuatro. En la sesión tres, el inductor son las emociones y en la sesión cuatro, lo son las situaciones de estrés. A pesar de que se presentan dos inductores, el más importante y en base a quien se construye la presentación, son las situaciones estresantes. Esto se debe a que las emociones están incluidas en las situaciones.

La fase de variedad, conocida como la fase en la que se convierten las imágenes mentales en movimiento, aparece inmediatamente después de presentar el inductor. En el caso de la sesión tres, después de hablar de las emociones y sentimientos, los alumnos de forma individual las representan con su cuerpo y con ayuda de la música. Sucede lo mismo en la sesión cuatro con las situaciones de estrés. Acompañados de la música, también de forma individual, expresan y representan la situación estresante elegida. En esta fase de carácter cuantitativa, el alumnado busca diversas respuestas a esas imágenes mentales explorando su motricidad. Todo lo que el alumno haga con su cuerpo es válido pues cada uno utilizará su repertorio motriz y expresivo de forma libre.

La fase de enriquecimiento, donde el alumnado experimenta, adquiere o perfecciona diferentes aprendizajes aportados por el docente, surge en la segunda parte de la sesión cinco. Esta fase es importante porque las respuestas motrices a la situación estresante se

enriquecen con ayuda del maestro. Este aporta nuevas formas de moverse y expresarse a partir de insignias. Terminada la fase de enriquecimiento, da comienzo el bloque de composición.

El bloque de composición, formado por las fases de elección individual o colectiva, construcción individual o colectiva y muestra al público o presentación (Pérez y Tomás, 2001), se trabaja en la última parte de la sesión cinco y en toda la sesión seis. En lo que respecta a la fase de elección, esta se trabaja de forma colectiva y en ella, se reflexiona sobre lo trabajado en el bloque de improvisación. Cada grupo elige formas, acciones, desplazamientos, movimientos, etc. Se trata de una fase de negociación.

En la fase de construcción el alumnado se implica en un proyecto de comunicación. Con las respuestas motrices del bloque de improvisación y las elegidas en la fase anterior, los grupos construyen su producción final que se presenta a toda la clase en la siguiente fase.

Finalmente, en la fase de presentación, la producción elaborada por cada grupo alcanza su mayor sentido puesto que se muestra a un público. Además, este público debe comprender lo que le están comunicando. Es decir, la situación de estrés tiene que estar clara y definida.

Otra de las metodologías que aparecen en el trabajo es el enfoque comunicativo. Se trata de una metodología fundamentada en el desarrollo de la competencia comunicativa, que supone el dominio de habilidades lingüísticas y destrezas discursivas que le permiten al alumnado desenvolverse en diferentes situaciones y contextos. La interacción comunicativa es la base de todo aprendizaje (Mendoza, 2003). Así pues, a lo largo de todo el programa se pone en práctica una estrategia que permite desarrollar la comunicación e interacción comunicativa, el diálogo.

El diálogo se utiliza como recurso durante todas las sesiones, ya que se trata de la forma más natural de comunicación y socialización. Este recurso está presente siempre que se dé una interacción entre el docente y el alumnado o entre los mismos alumnos.

Cabe destacar que el diálogo cobra gran importancia en aquellas sesiones donde los grupos tienen que llegar a acuerdos. Gracias al debate que se genera en el proceso, el alumnado es capaz de desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de aceptación de

las críticas, expresar con libertad las ideas, tomar decisiones y vencer la timidez. Por ejemplo, en la actividad dos de la sesión uno, cada grupo deberá tomar la decisión sobre qué emociones o sentimientos hacer las adivinanzas. Para ello, tendrán que debatir.

Del mismo modo, en la fase de elección colectiva de la sesión cinco, los integrantes del grupo debaten para concluir qué movimientos, acciones y formas elegir para su presentación. Aparece otro ejemplo en la sesión once en la que por medio de la estrategia metodológica “lápices al centro” los miembros del grupo aportan ideas para afrontar situaciones de estrés y debaten para elegir la solución más acertada para afrontar la situación.

Partiendo de que el enfoque comunicativo conlleva la interacción social entre el alumnado y la teoría del socioconstructivismo de Vygotsky que defiende la idea de que la interacción social es el camino hacia el aprendizaje individual del niño (Herrera, 2008), aparece el aprendizaje cooperativo como una metodología más. Es por eso que en las sesiones hay actividades destinadas al trabajo, tanto en pequeños grupos como en gran grupo.

De este modo, las asambleas cobran relevancia pues son quienes mejor reflejan la idea de aprendizaje cooperativo. El objetivo de las mismas es hacer reflexionar al alumnado sobre el tema que se está trabajando. Cada una de ellas es guiada por el docente y requiere que el alumnado aporte su opinión, piense y saque sus propias conclusiones sobre los aspectos tratados. En el caso de la sesión tres, se plantea una asamblea con el fin de los estudiantes relaciones acontecimientos y puedan ver que el cuerpo humano responde de diferentes formas al estrés. Sucede lo mismo en el caso de la sesión cuatro, donde el objetivo es enriquecer sus respuestas motrices.

En lo que respecta a la sesión siete, esta pretende que los alumnos, por medio de preguntas guiadas, tomen conciencia de su respiración. Sin embargo, la asamblea más importante es la última. La asamblea de la sesión doce recoge el fin de todo el programa de intervención, es decir, que el alumnado reflexione sobre cada una de las actividades realizadas para llegar a la conclusión de que pretenden darles una enseñanza: prevenir y afrontar el estrés.

Trabajar los contenidos a través del aprendizaje cooperativo tiene aspectos muy beneficiosos para el alumnado: en primer lugar, se posiciona al alumnado como

verdadero protagonista del proceso; en segundo lugar, se adquieren valores como el respeto, el trabajo en equipo, el compañerismo o la capacidad para escuchar a los demás. Es importante mencionar que para que se alcancen todos los beneficios que resultan del aprendizaje cooperativo, la actuación del maestro es fundamental. Por el contrario, si no se le proporcionan al alumnado unas pautas acerca de la organización para trabajar en equipo, estos tendrán dificultades para alcanzar los objetivos planteados.

En síntesis, todas las metodologías proporcionan un aprendizaje significativo a través de una enseñanza que estimula sus procesos cognitivos, de comprensión y comunicación. Se fomenta la creatividad a través de actividades que suponen un reto para ellos. Por ejemplo, en la sesión uno cuando tiene que crear tarjetas de adivinanzas sobre las emociones. Asimismo, en las sesiones dedicadas al proceso de creación y en la sesión nueve cuando imaginan un lugar que les agrada.

Finalmente, bebido al carácter progresivo del proyecto, el alumnado es capaz de asumir los contenidos paulatinamente, lo que le permite mostrar interés y disfrutar del proceso.

6. RECURSOS

Los recursos necesarios para el programa son en su mayoría materiales que se pueden encontrar en el aula. Estos se utilizarán en función de la actividad a realizar en las diferentes sesiones.


A lo largo de las doce sesiones se utilizan las fichas de situaciones estresantes. Por lo que, en el momento de entrega por parte del profesor, los alumnos deberán guardarlas en sus respectivos casilleros.

Para la primera sesión se les entrega unas tarjetas y después ellos tendrán que elaborar unas parecidas. Para ello se requiere de cartulinas, tijeras, rotuladores y lápices de colores. Más adelante, se utilizan cajas para guardar todas las tarjetas y conforme se va avanzando, los bolígrafos o lapiceros son necesarios para poder rellenar las fichas de situaciones.

En cuanto a las sesiones de expresión corporal y relajación se utiliza un reproductor de música y las colchonetas.

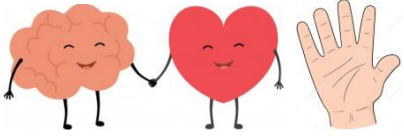
7. SESIONES

Tabla 1. Sesión 1: ¡Adivina, adivinanza!

 <p>Sesión 1: ¡Adivina, adivinanza!</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las emociones y sentimientos. - Reconocer las emociones y sentimientos.
Descripción	<p>Esta primera sesión consta de tres partes. En un primera parte, se divide a la clase en grupos de aproximadamente cinco miembros cada uno. Se les reparte a cada grupo una serie de tarjetas que contienen acertijos y adivinanzas con la temática de las emociones (Anexo I). A continuación, cada grupo deberá resolver dichas adivinanzas y acertijos. Se trata de que entre todos hallen la solución por tanto, deberán trabajar y colaborar como equipo.</p> <p>En una segunda parte, se le pedirá a cada grupo que elabore un par de tarjetas más, siguiendo el diseño de las que se les presentó anteriormente. Deberán llegar a un acuerdo sobre qué emociones van a añadir y qué van a escribir. Es decir, tendrán que inventar una adivinanza o acertijo entre todos y escribirla en la tarjeta.</p> <p>Finalmente, cada grupo tendrá que introducir las tarjetas aportadas por el maestro y las elaboradas por ellos mismos, en el interior de una caja. Posteriormente, jugarán a los mimos. Algún miembro del equipo sacará una tarjeta al azar y tendrá que representar la emoción a través de mímica, gestos y expresiones, al resto de sus compañeros. El que adivine la emoción será el siguiente en sacar tarjeta y representar. Se va cambiando de rol hasta que todos los miembros hayan participado.</p>


Recursos	Tarjetas de los acertijos y adivinanzas, cartulinas, tijeras, rotuladores, bolígrafos y una caja para grupo.
Espacio	Aula ordinaria
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 2. Sesión 2: Pienso, siento y actúo

 <p>Sesión 2: Pienso, siento y actúo</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las situaciones estresantes. - Tomar conciencia de las situaciones y emociones estresantes.
Descripción	<p>Esta sesión se divide en dos partes. En una primera parte, se jugará de forma individual a “pienso, siento y actúo” Para ello, se pide a los alumnos que identifiquen aquellas situaciones cotidianas, sobre todo del contexto escolar y familiar, que les produzcan agobio, tensión, estrés, etc. Deberán realizar un repaso mental de las situaciones más frecuente. Si el maestro ve que a los alumnos les está costando identificarlas, puede sugerir y guiarles hacia situaciones tales como exponer, hablar con los padres sobre las notas, preparar exámenes, estudiar exámenes, hacer trabajos, preguntar en clase, preocupaciones por las notas o algún familiar o peleas con amigos entre otras.</p> <p>Una vez identificadas, tendrán que relacionarlas con las emociones y sentimientos que aparecieron en la sesión anterior. Es decir, tendrán que pensar qué emociones concretas aparecen cuando se enfrentan a esas situaciones. Por ejemplo, una exposición oral ante toda la clase les pudo causar nervios, tensión, vergüenza, etc. Es preciso resaltar que se pueden añadir emociones que no aparecían.</p> <p>En la segunda parte, el maestro entregará a cada alumno cinco fichas. Estas fichas tiene cinco apartados: situación estresante,</p>


	sentimientos/emociones, respuesta corporal, pesadilla y poder (Anexo II). El alumnado tendrá que escribir en el apartado de situación estresante, aquellas situaciones que ha identificado en la primera parte. Del mismo modo, registrarán en el apartado de sentimientos/emociones aquellos sentimientos propios de la situación. Las fichas, una por cada situación, deberán ser guardadas puesto que se utilizarán en otras sesiones.
Recursos	Fichas proporcionadas por el maestro, lápiz o bolígrafo
Espacio	Aula ordinaria
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 3. Sesión 3: ¡Exprésate bailando!

 <p>Sesión 3: ¡Exprésate bailando!</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse a través de la música. - Conocer respuestas físicas al estrés. - Expresar emociones con el cuerpo. - Representar emociones con el cuerpo a través de la música.
Descripción	<p>El inicio de esta sesión tendrá como primer apartado la expresión corporal. El maestro pondrá música y pedirá a los estudiantes dos cosas. Primero, que escuchen atentamente y piensen en lo que les transmite. Todo ello estando tranquilos y sin moverse. Segundo, que se desplacen libremente y como quieren por todo el espacio, sintiendo la música.</p> <p>Después de esta pequeña introducción, se llevará a cabo una asamblea en gran grupo. En ella se reflexionará sobre lo que se siente cuando se escucha la música y cómo se expresan dichos sentimientos a través de movimientos. En todo momento el maestro será el guía y</p>

	<p>hará preguntas que ayuden a pensar y razonar.</p> <p>Como conclusión, se explicará que del mismo modo que la música hace bailar, las situaciones de estrés también producen respuestas físicas aparte de las fisiológicas y psíquicas. Es decir, ante situaciones adversas el organismo responde y dicha respuesta queda reflejada en ciertas formas de caminar, en expresiones faciales o en gesto, así como mostrarse agresivo, impulsivo o nervioso. Por ejemplo, ante una exposición oral es normal estar nervioso y eso se refleja en caminar rápido de un lado para otro, mover las manos o estar serios.</p> <p>Esta reflexión permitirá el paso a la siguiente actividad. Se trata de que, con ayuda de la música, los alumnos vayan representando con todo su cuerpo las emociones y sentimientos que surgieron en la sesión dos. Por ejemplo, para representar y expresar la alegría se puede caminar dando pequeños saltos de felicidad. Este puede ir acompañado de una sonrisa en la cara y de movimiento de brazos.</p> <p>El maestro dará dos palmadas para que los alumnos cambien de emoción o sentimiento. Es conveniente que las palmas se den cuando se haya visto que gran parte de los alumnos han conseguido lo que se les pedía.</p>
Recursos	Reproductor de música.
Espacio	Aula ordinaria o si es posible en el polideportivo para que los alumnos tenga un mayor espacio por el cual moverse.
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 4. Sesión 4: Meteorología interna

 <p>Sesión 4: Meteorología interna</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer respuestas físicas al estrés en el propio cuerpo. - Expresar situaciones de estrés a través del cuerpo. - Representar situaciones de estrés a través de la música.
Descripción	<p>En la sesión anterior se habló de la respuesta física del cuerpo a las situaciones estresante y se realizó una representación y expresión de las emociones a través de la música. En esta sesión se irá un paso más adelante, se llevará a cabo una representación y expresión de las situaciones que generan estrés. Es decir, no solo se realizarán movimientos propios de cada emoción ligada al acontecimiento sino que también se podrán añadir aquellos que el alumnado considere apropiado para que la situación sea reconocida.</p> <p>Para comenzar esta sesión se hará una actividad a modo de recordar lo que se estaba trabajando. La actividad se denomina “<i>meteorología interna</i>”. Para ello, el maestro explicará que en el interior de las personas existe un tiempo atmosférico peculiar, las emociones y sentimientos. Después, se dividirá a la clase en grupos de cinco miembros cada uno. Cada integrante deberá elegir una de las cinco fichas rellenadas en la sesión dos y con ayuda de la información que escribieron en las casillas situación estresante y emociones/sentimientos, tendrán que dar un parte meteorológico de su tiempo atmosférico interior.</p> <p>En segundo lugar, se realizará una asamblea en gran grupo. En ella, el maestro recordará que el cuerpo muestra su tiempo atmosférico a través de una respuesta física. A continuación, preguntará a los alumnos ¿cuáles son esas respuestas físicas de las situaciones que elegiste para dar tu parte meteorológico? El maestro irá dando la palabra a tantos alumnos como crea necesario.</p>

	<p>Finalmente, concluirá con que las respuestas físicas son una forma de expresión y desde la expresión corporal se puede representar, expresar, liberar y aliviar esas situaciones estresantes. Tal y como sucedió en la sesión tres con las emociones y sentimientos.</p> <p>En tercer lugar, se pondrá música y el maestro lanzará la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede representar mi situación estresante por medio de la expresión corporal? Entonces, los estudiantes tendrán que buscar en sus mentes movimientos corporales estrechamente vinculados con la situación que eligieron y realizarlos por todo el espacio. Se trata de que a través de la música expresen con el cuerpo todo lo que la situación les provoca.</p> <p>Finalmente, el maestro pedirá que escriban en el apartado respuesta corporal, de la ficha que han elegido anteriormente, cómo responden sus cuerpos a la situación. Pueden escribir una o varias palabras. Por ejemplo, dolor de tripa, sudores, caminar rápido, tics, estar nervioso, dormir poco etc.</p>
Recursos	Reproductor de música y fichas.
Espacio	Aula ordinaria o si es posible en el polideportivo para que los alumnos tenga un mayor espacio por el cual moverse.
Temporalización	Esta actividad está planteada para unos 60 minutos aproximadamente.


Tabla 5. Sesión 5: ¿Montamos la coreo?

 <p>Sesión 5: ¿Montamos la coreo?</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la respuesta física de estrés del propio cuerpo. - Conocer formas de expresarse a través del movimiento.

	<p>- Identificar respuestas físicas de las situaciones de estrés.</p>
<p>Descripción</p>	<p>En esta sesión se trabajará en la elaboración de una coreografía que represente situaciones estresantes. Primeramente, se colocará a los alumnos por grupos, los mismos que se formaron en la sesión cuatro para la actividad “<i>meteorología interna</i>” Cada miembro del grupo tendrá que mostrar al resto aquellos movimientos que encontraron en la sesión de expresión corporal anterior, ayudados por la música.</p> <p>En segundo lugar, se llevará a cabo una asamblea en gran grupo. Esta servirá para que el maestro enriquezca las representaciones aportando nuevas formas de moverse y expresa. O sea, hará reflexionar sobre los diversos movimientos que pueden utilizar. Por ejemplo, el maestro dirá que podrán saltar, girar, rodar, deslizarse, arrastrarse, correr, bailar, quedarse inmóvil, hacer gestos con la cara, combinar un salto con gesto facial, bailar al ritmo de la música, moverse por todo el espacio, etc. Asimismo, ejemplificará situaciones acompañado de la música. Por ejemplo, en el caso de querer representar la tensión antes de un examen, el maestro bailará por todo el espacio, moviendo manos, pies, cabeza, etc. Seguidamente, quedará inmóvil con los brazos a medio abrir, con todo el cuerpo rígido y contraído, los ojos abiertos y la boca abierta enseñando todos los dientes juntos. Después, continuará bailando y terminará simulando que está sentado escribiendo algo.</p> <p>Para terminar la asamblea, se informará que cada grupo tendrá que realizar una pequeña presentación que represente una de las cinco situaciones estresantes que tienen. Es importante recalcar que debe mantenerse en secreto la situación elegida. Para las presentaciones, todos los grupos utilizarán la misma música, elegida por el profesor. Además, los grupos deberán cumplir dos requisitos. Tener dos inmobilizaciones de unos cinco segundos y dos expresiones faciales bien definidas.</p> <p>Para finalizar la sesión, los alumnos volverán a su grupo y</p>


	<p>trabajarán en la coreografía. Tendrán que reflexionar sobre lo que hicieron en las sesiones anteriores y tomar decisiones: qué situación representar, qué movimientos elegir, todos harán lo mismo, cada uno hará cosas distintas o qué inmovilizaciones o gestos muestran mejor la situación, entre otras. Cada decisión quedará registrada en un folio.</p> <p>Mientras ellos planifican sonará de fondo la música elegida para la representación y el maestro se pasará por cada grupo para ver cómo trabajan y poder ayudarles y guiarles.</p>
Recursos	Reproductor de música, folios, lápiz o bolígrafo.
Espacio	Aula ordinaria o si es posible en el polideportivo para que los alumnos tenga un mayor espacio por el cual moverse.
Temporalización	Esta actividad está planteada para una duración equivalente a una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 6. Sesión 6: La puesta en escena

<p>Sesión 6: La puesta en escena</p> 	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Representar situaciones de estrés a través de la música. - Identificar respuestas de estrés en el propio cuerpo.
Descripción	<p>En esta sesión se continuará con la expresión corporal desde la danza creación. Los estudiantes se colocaran en sus respectivos grupos y podrán continuar en la construcción de la coreografía. Se les dará unos diez minutos para que puedan finalizar su planificación, si es que no lo hicieron en la sesión anterior. Después, podrán ensayarla otros diez minutos.</p> <p>Posteriormente, se llevará a cabo la presentación de cada una de</p>

	<p>las coreografías de los grupos. Cada vez que finalice una presentación, el resto de la clase tendrá la oportunidad de adivinar de qué situación estresante se trata.</p> <p>Las presentaciones pueden ayudar a que los estudiantes se hagan una idea de las posibles respuestas físicas del cuerpo a las situaciones de estrés. Por ello, el docente les pedirá que rellenen las casillas de respuesta corporal de las fichas restantes. Es decir, de aquellas que no fueron rellenas en la sesión cuatro.</p>
Recursos	Reproductor de música, fichas, lápiz o bolígrafo
Espacio	Aula ordinaria o si es posible en el polideportivo para que los alumnos tenga un mayor espacio por el cual moverse.
Temporalización	Esta actividad está planteada para una duración equivalente a una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla7. Sesión 7: ¿Cómo respiro?

 <p>Sesión 7: ¿Cómo respiro?</p>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la propia respiración. - Aprender una estrategia de afrontamiento de estrés. - Adquirir autocontrol.
Descripción	<p>Esta sesión está compuesta por tres partes. En la primera parte los alumnos conocerán su propia respiración. En la segunda, se hará una pequeña asamblea y en la última, practicarán la respiración diafragmática.</p> <p>Se iniciará la sesión pidiendo a los alumnos que se tumben boca arriba sobre una colchoneta con las piernas un poco cerradas y los</p>

brazos pegados al cuerpo. A continuación, deberán buscar la posición más cómoda y prestar atención a su cuerpo y a su forma de respirar. Mientras ellos inspiran y espiran aire, sonará una música tranquila y relajada de fondo. Después de contemplar cada uno su propia respiración durante unos seis minutos, se les pedirá que coloquen las manos encima de la tripa. Con esto comprobarán cómo respiran realmente puesto que sienten cómo sus cuerpos cogen y expulsan el aire. Estarán en esa posición otros seis minutos aproximadamente.


En la segunda parte, se realizará una pequeña asamblea en gran grupo. En ella, los alumnos contarán su experiencia y el maestro guiará el proceso lanzando preguntas. Estas cuestiones ayudarán a que los alumnos cuenten lo que han experimentado y servirá como reflexión sobre su propio cuerpo y respiración.

1. ¿cómo ha sido la respiración? ¿lenta, rápida o al compás de la música?
2. ¿por dónde tomaba el aire?
3. ¿por dónde lo expulsaba?
4. Al inhalar y exhalar, ¿qué parte o partes del cuerpo se movían?
5. ¿en qué momento decidía expulsar el aire?
6. ¿ha habido alguna respiración fuerte o profunda?
7. ¿sabrías decir cada cuántas respiraciones tenía una respiración fuerte?

Para la última parte de la sesión, se pide a los alumnos que se sienten en sus sillas o que se pongan de pie, como mejor se sientan ellos. En la posición que hayan elegido se practicará la respiración diafragmática o también conocida como respiración profunda. Primeramente, deben tomar aire por la nariz muy profundamente. Es importante recalcar que no se debe llegar a hiperventilar al tomar aire profundamente. Una vez se haya inspirado, se hace una pequeña pausa antes de expulsar el aire. La exhalación debe realizarse por la boca y de manera lenta, tranquila y suave. Esta respiración se

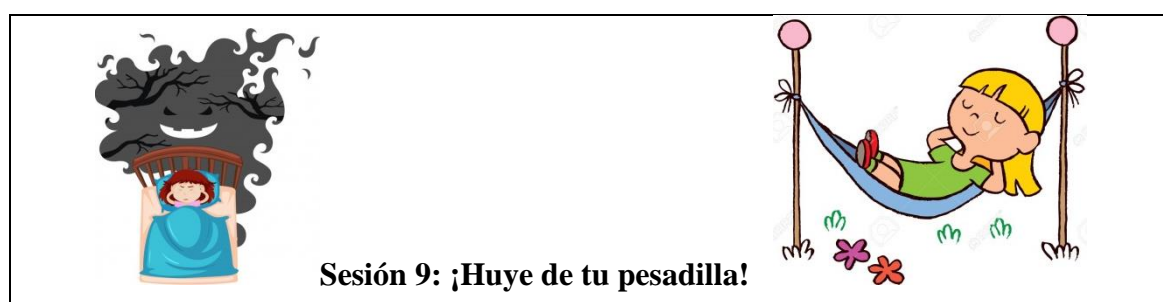
	<p>realizará unas seis veces.</p> <p>Esta técnica ayudará a los alumnos a controlarse, evitar y enfrentar situaciones de estrés.</p>
Recursos	Colchonetas y reproductor de música
Espacio	Aula ordinaria
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 8. Sesión 8: Desviando la atención

<p><i>Sesión 8: Desviando la atención</i></p> 	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer una estrategia de afrontamiento de estrés. - Aprender autocontrol del cuerpo. - Disminuir y evitar el estrés.
Descripción	<p>Para llevar a cabo la actividad de esta sesión, primero cada alumno deberá seleccionar una ficha de las situaciones estresantes. Esta debe ser distinta a la elegida en la sesión cuatro. Después, la leerá a modo de recordatorio y se la entregará al docente. Cabe destacar que son tres las casillas rellenas hasta el momento: situación estresante, sentimientos/emociones y respuesta corporal. Posteriormente, el maestro escogerá entre todas, aquellas tres que le convenga para llevar a cabo la actividad.</p> <p>Para realizar la actividad los alumnos deberán estar tumbados cómodamente boca arriba y con los ojos cerrados.</p> <p>Secuencia de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente lee la situación estresante.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Los alumnos piensan en cómo se sienten ante la situación. Para poder ayudarlos, el maestro puede leer el apartado sentimientos/emociones. 3. El docente pide que localicen el lugar del cuerpo donde se manifiestan esas emociones y sentimientos, es decir, qué lugar les molesta en ese momento. Puede ayudarlos leyendo el apartado de respuesta corporal. 4. El docente pide que se toquen la nariz inmediatamente después de localizar la parte o partes donde se focaliza el malestar y que se concentren en su respiración. Esto es una forma de concentrar la atención en otro sitio. Primero estaba en el mal estar y para eliminarlo se llevó la atención hacia la respiración. 5. Pasado unos minutos, después de que todos tengan el dedo en la nariz, el docente pide que se realice la respiración diafragmática tres veces. 6. El docente pide que abran los ojos.
Recursos	Fichas y esterillas.
Espacio	Aula ordinaria.
Temporalización	Esta actividad está planteada para una duración equivalente a una clase, es decir, unos 40 minutos. Sin embargo, se puede realizar en otras sesiones si el maestro no ha finalizado con las fichas seleccionadas o simplemente le resulta oportuno.

Tabla 9. Sesión 9: ¡Huye de tu pesadilla!



Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y plasmar los pensamientos negativos en un dibujo. - Conocer una estrategia de afrontamiento de estrés. - Disminuir y evitar el estrés.
Descripción	<p>Esta sesión está compuesta por dos actividades. En la primera se rellenará la casilla de dibuja tu pesadilla. En la segunda, se dejaran transportar por otro a un lugar maravilloso y tranquilo.</p> <p>Para comenzar la primera actividad, cada alumno deberá elegir una ficha de las cinco que tiene. Acto seguido, se colocarán por parejas las cuales serán elegidas por ellos mismos. Por turnos, explicarán a su compañero la situación estresante que han seleccionado. Para ello, verbalizaran los pensamientos internos que se les pasa por la cabeza cuando están frente a esa situación. Por ejemplo, <i>ante una exposición oral pienso que todos estarán atentos a mis errores y se reirán o tengo miedo de decirles mis notas a mis padres porque me gritarán y me castigarán</i>. Esta primera parte de la actividad les permitirá empatizar con el compañero y servirá como inspiración para la tarea dos.</p> <p>Después de haber explicado la situación al compañero, completarán de forma individual la casilla de dibuja tu pesadilla. Se trata de reflejar a través de un dibujo aquellos pensamientos internos consecuencia de la situación estresante. Es una manera de canalizar el estrés. Cuando hayan acabado se pasará a la siguiente actividad.</p> <p>Para la actividad dos, se intercambiarán las fichas y tendrán un minuto para observar el dibujo de su compañero. Posteriormente, uno de la pareja pide al otro que se siente, que cruce los brazos en la mesa, esconda la cabeza entre estos y cierre los ojos. Cuando el compañero haya encontrado la posición más cómoda, el otro comenzará a relajarlo.</p> <p>Para llevar a cabo esta relajación, el alumno tendrá que transportar al otro a aquel lugar donde se siente bien. Este lugar es un sitio donde el alumno se siente cómodo, tranquilo y feliz por tanto,</p>

	<p>probablemente su descripción ayude al otro a relajarse.</p> <p>El docente dará pautas a los alumnos, una guía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pide a tu compañero que visualice la pesadilla que ha dibujado. 2. Pide a tu compañero que se vaya alejando lentamente de ella. Para eso ayúdate de las siguientes pautas: <ol style="list-style-type: none"> a. Cómo se llama el lugar b. Dónde está c. Qué sueles hacer ahí d. Qué clima hace e. Qué es lo que ves f. Cómo te sientes cuando estás en ese lugar. <p>Cuando haya terminado se cambiará de rol.</p> <p>Con esta actividad los alumnos aprenderán a relajarse pensando en un lugar agradable, tranquilo y donde se sienten seguros.</p>
Recursos	Fichas y pautas para la sesión de relajación.
Espacio	Aula ordinaria.
Temporalización	Esta actividad está planteada para una duración equivalente a una clase, es decir, unos 40 minutos.

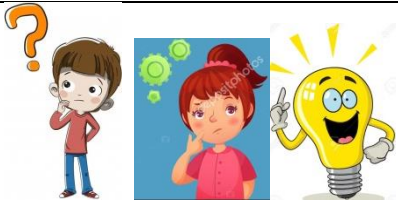
Tabla 10. Sesión 10: ¡Me meo de la risa!

	
Sesión 10: ¡Me meo de la risa!	
Objetivo	- Identificar y plasmar los pensamientos negativos en un dibujo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer una estrategia de afrontamiento de estrés - Disminuir y evitar el estrés.
<p>Descripción</p>	<p>Esta sesión tiene dos partes. La primera irá destinada a terminar el apartado de dibuja tu pesadilla y en la segunda, se llevará a cabo una actividad denominada <i>reímos con ja, je, ji, jo, ju</i>.</p> <p>La primera parte se realizará de forma individual. Los alumnos deberán completar la casilla de <i>dibuja tu pesadilla</i> de las cuatro fichas restantes. Para ello, habrá unos minutos de reflexión interna en la que visualizarán aquellos pensamientos internos que aparecen cuando se percibe la situación estresante. El dibujo podrá ser la imagen de una o de varias cosas pero tiene que reflejar los miedos y los pensamientos negativos internos. Terminado el dibujo, algún o algunos compañeros de manera voluntaria, describirán y explicaran al resto de la clase, el porqué de sus dibujos.</p> <p>Para la actividad de <i>reímos con ja, je, ji, jo, ju</i> se colocará a los alumnos en dos hileras, de tal modo que se queden cara a cara. El maestro será quien guie la sesión y comenzará con unas pequeñas pautas para relajar el cuerpo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inspirar y espirar poco a poco. 2. Concentrar la atención en la respiración para no pensar en nada. 3. Tomar conciencia de cómo entra el aire por la nariz hacia los pulmones y cómo al salir el aire la tripa se deshinch. 4. Relajar el cuerpo poco a poco 5. Dejar que el cuerpo se libera de tenciones <p>Una vez que todos estén relajados, el maestro tomará la primera sílaba, <i>ja</i>, y para que los estudiantes suelten el cuerpo después de la relajación, dirá con un gran <i>JÁ</i> y estos tendrán que repetirlo.</p> <p>El profesor irá jugando con la silaba, es decir, añadirá más <i>jás</i>, lo</p>

	<p>dirá a diferentes ritmos, con distintas voces y varada intensidad. Mientras, el alumnado deberá repetir la secuencia que haya hecho el docente.</p> <p>Se cambiará de sílaba cuando el maestro crea conveniente. De este modo se llegará al <i>ju</i>. Después, irá combinando todas las sílabas. Por ejemplo, <i>jajajeje, jujujaja, jijijejej, jajejijoju, jujejaja</i>. Del mismo modo, irá cambiando el ritmo, el tono de voz y la intensidad.</p> <p>Poco a poco se verá que la risa es inevitable pues, los alumnos se están mirando las caras y las secuencias que repiten son divertidas. Cuando surja la risa a alguno o algunos de los presentes, se la dejará fluir. Esta puede aparecer en cualquier momento y es imprescindible no cortarla para que todos se dejen llevar por ella. Finalmente, todos terminarán riendo ya que la risa es contagiosa.</p>
Recursos	Fichas de las situaciones estresantes
Espacio	Aula ordinaria.
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.


Tabla 11. Sesión 11: El solucionador de problemas

	
Sesión 11: El solucionador de problemas	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer una estrategia de afrontamiento de estrés. - Analizar situaciones estresantes.
Descripción	<p>En esta sesión se realizará una actividad llamada El solucionador de problemas. Gracias a ella, los alumnos analizarán varias situaciones de estrés siguiendo los siguientes pasos:</p>

	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar el problema2. Elaborar posibles soluciones3. Analizar las ventajas y desventajas de las posibles soluciones4. Elegir la solución más conveniente. <p>Esta actividad se realizara a través de la técnica de trabajo conocida como lápices al centro. Primero, se dividirá a la clase en pequeños grupos, de unos cinco miembros cada uno. Después, cada integrante deberá elegir una ficha de sus situaciones estresante. Como equipo tendrán cinco situaciones que habrán sido aportadas por cada uno de sus miembros. Es preciso apuntar que las situaciones no deben repetirse por tanto, la elección se hará en equipo.</p> <p>El grupo deberá unir sus mesas de tal forma que puedan verse las caras. Después, cada uno coge su lápiz y un folio. Acto seguido, deberán dejar sus lápices en el centro. La dinámica es la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Primero: uno del grupo lee una de las situaciones estresante.2. Segundo: se elabora entre todos posibles soluciones a la situación.3. Tercero: se cogen los lápices del centro y se escribe todas las soluciones aportadas.4. Cuarto: se vuelven a dejar los lápices en el centro.5. Quinto: se analizan las ventajas y desventajas de las soluciones que se han apuntado.6. Sexto: se cogen los lápices del centro y se escriben las ventajas y desventajas de las soluciones posibles.7. Séptimo: se vuelven a dejar los lápices en el centro.8. Octavo: se elige entre todas la solución, aquella que más convenga. <p>Esta dinámica se repetirá con el resto de las situaciones. Es</p>
--	--

	probable que esta actividad se alargue una sesión más por tanto, no hace falta meter prisa a los alumnos. ellos deben pensar y debatir para llegar a una solución.
Recursos	Fichas de situaciones, lápiz y folios.
Espacio	Aula ordinaria.
Temporalización	Esta actividad está planteada para una duración equivalente a una clase, es decir, unos 40 minutos.

Tabla 12. Sesión 12: ¿Qué he aprendido?

<p>Sesión 12: ¿Qué he aprendido?</p> 	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer una estrategia de afrontamiento de estrés. - Afrontar situaciones estresantes.
Descripción	<p>Esta sesión está dedicada a completar las fichas de situaciones estresantes. Si se recuerda, la casilla poder sigue vacía. Para ello, en primer lugar se llevará a cabo una asamblea en gran grupo. En esta, se reflexionará sobre todo lo que se ha visto a lo largo de las sesiones. El maestro guiará el proceso a través de pregunta tales como, <i>¿Quién recuerda lo que hicimos en sesiones anteriores? ¿Creéis que esas sesiones aportan algo?, ¿Qué relación hay entre las sesiones (expresión corporal, baile, relajación, dibujo, trabajo en grupo) y el estrés?, ¿las sesiones nos ayudan a algo? ¿a qué?, ¿qué hacéis cuando estáis nerviosos, etc.</i></p> <p>Se trata de que los alumnos hablen de su experiencia y lleguen a la conclusión de que han ido probando distintas estrategias de</p>

	<p>afrontamiento: ejercicios de relajación, ejercicio físico a través de la expresión corporal, musicoterapia (expresar a través de la música las emociones y sentimientos), risoterapia, dibujar y técnica directa de afrontamiento (resolución de problema, sesión once).</p> <p>Para finalizar, el maestro pedirá a los alumnos que rellenen el apartado poder de cada una de las cinco situaciones estresantes. Deberán indicar las estrategias o técnicas que ellos utilizarían para hacer frente a esas situaciones. Es decir, cómo prevenir esas situaciones en un futuro. Lógicamente, podrán poner aquellas que se han visto en clase pero también pueden aportar ideas nuevas.</p>
Recursos	Fichas de situaciones estresantes y lápiz.
Espacio	Aula ordinaria.
Temporalización	Una clase, es decir, unos 40 minutos.

8. EVALUACIÓN

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que aporta información para modificar, cambiar o mantener la actuación docente. El objetivo principal es mejorar el proceso en su totalidad. Por ello, este programa se centra en una evaluación global, continua y formativa.

A la hora de evaluar se tendrá en cuenta al alumnado, al docente y al proceso. Para ello, se utilizarán diferentes instrumentos como la observación directa, las producciones de los alumnos, una rúbrica, una escala de apreciación y un cuaderno de campo.

En lo que respecta al proceso, se utilizará un cuaderno de campo en el que el docente recogerá tanto las incidencias que se presenten a lo largo de las doce sesiones, como los aspectos positivos de las mismas. La información recogida servirá para modificar aspectos relevantes de la metodología que mejoren el programa en un futuro.

Por otro lado, el docente será evaluado por los alumnos al finalizar el proyecto a través de una escala de apreciación, siendo el número uno la mínima puntuación y el número cinco la máxima.

Tabla 13. Escala de apreciación para evaluar al docente

Ítems	1	2	3	4	5
Explicó con claridad las tareas a realizar					
Atendió y resolvió dudas					
Las actividades que propuso fueron divertidas y motivantes					
El trabajo del docente fue apropiado para conocer mejor el estrés y las estrategias para afrontarlo					

En cuanto al seguimiento de los alumnos, esta se realizará a través de las fichas de situaciones y una rúbrica. En las fichas de situaciones estresantes se tendrá en cuenta que las cinco hayan sido completadas. Dichas situaciones tienen que reflejar una situación estresante distintas y con una explicación clara que permita su comprensión. Del mismo modo, se valorará muy bien las aportaciones nuevas que hayan realizados los alumnos en la casilla de poder.

Tabla 14. Rúbrica

RÚBRICA DE EVALUACION					
ALUMNO:	GRADO ALCANZADO				
	BAJO 1-3	MEJORABLE 4-6	ACEPTABLE 7-8	EXCELENTE 9-10	PUNTO
Conoce e identifica sus emociones y emociones					
Conoce e identifica sus situaciones estresantes					
Reconoces las respuestas físicas al estrés					
Expresa y representa sus miedos					
Conoce estrategias de afrontamiento					
Utiliza técnicas de afrontamiento					
Participa y se involucra en las actividades					
Sabe autocontrolarse					

Consigue relajarse a través de las técnicas de relajación					
Es capaz de evitar y disminuir el estrés					
MEDIA FINAL	Observaciones:				

9. RESULTADOS ESPERADOS

Este programa de intervención está diseñado para realizarlo de manera transversal en la programación del aula. Es un proyecto de autoinvestigación para los alumnos ya que se harán conscientes de sus situaciones estresantes. Del mismo modo, se les enseñará técnicas de afrontamiento.

Por todo ello, se espera que los alumnos adquieran un aprendizaje integral en el que se da visibilidad a factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se pretende conseguir que los alumnos obtengan un mayor conocimiento sobre el estrés, conozcan sus consecuencias y sepan afrontarlos. Asimismo, que sean capaces de llevar a cabo una planificación para resolver situaciones que el entorno les demanda.

Por otro lado, con el hecho de trabajar en pequeño y gran grupo, se espera que los alumnos participen de manera constructiva en las actividades. Esto a pesar de no hacer hincapié de las normas de comportamiento del trabajo en grupo. Además, que muestres interés, así como respeto hacia los compañeros y el docente, disposición a trabajar y tomar decisiones en un contexto de igualdad.

Por último, se esperan que los estudiantes se diviertan aprendiendo puesto que ellos son los protagonistas. Se ha intentado hacer un programa dinámico, reflexivo y de autoconciencia por lo que, se requiere la plena participación del alumno para que pueda llegar a conocer su cuerpo y su mente un poco más.

10. CONCLUSIONES

Una vez concluido el trabajo fin de grado (TFG) me he dado cuenta que he sido capaz de poner en práctica conceptos y técnicas aprendidos en estos cuatro años. Supone un gran reto enfrenarse a un trabajo que da fin a una etapa de formación en la cual te preparan para formar ciudadanos libres, tolerantes, íntegros y críticos. Pero que,

a pesar de haber aprendido mucho, te sientes vulnerable y con miedo a adentrarte en la nueva etapa que se depara.

La experiencia como estudiante de magisterio me ha permitido compartir vivencias con los niños en el ámbito educativo y eso me ha llevado a plantear este tipo de trabajo. Con este programa pretendo ayudar a solventar un problema que considero muy vigente en las aulas. Muchas veces los alumnos no comprenden lo que les está pasando y terminan enfadados. Ayudarles a comprender y darles pautas para afrontar esas situaciones forma parte de nuestro trabajo como docentes pues que, no solo estamos para brindar un trabajo meramente académico. El niño es un sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y atender a todas las áreas de su desarrollo es fundamental.

Hemos visto que el estrés es algo natural pero que puede llegar a ser perjudicial para la salud si no se actúa ante él. Los niños tienen experiencias y situaciones que para un adulto no puede significar mucho pero para ellos, son aspectos realmente importantes y si no saben gestionarlos pueden caer en el distrés o estrés negativo. Todas esas preocupaciones, inquietudes, nerviosismos se trasladan al aula y se nota en el transcurso de las clases afectando a su capacidad de atención y por ende al rendimiento en la escuela.

Desde mi punto de vista, aprender a transformar el estrés negativo en una fuente de estrés positivo es un propósito saludable para todos. Hay situaciones que nos estresan y de esa situación agobiante surgen grandes ideas. Es como un motor que estimula la mente para salir de esa situación y entonces aparece el ingenio, la creatividad y las ideas originales. Por medio de estrategias y técnicas como las propuestas en este programa podemos enfrentar el estrés y aprovecharlo en nuestro beneficio con el objetivo de superar esas situaciones, llegando a controlar los pensamientos negativos y no magnificando los problemas.

Finalmente, considero que el programa de intervención que he diseñado tiene puntos fuertes como la incorporación de la expresión corporal para tratar el estrés, hacer reflexionar al alumnado en todo momento o introducir la risoterapia al aula. Creo que expresarse a través de la música no implica siempre tener que saber bailar muy bien y realizar pasos asombrosos. Como se ha podido observar en las sesiones, cualquiera puede expresar lo que lleva dentro moviéndose de las formas que le apetezca y al ritmo

de la música. Por otro lado, como punto débil, destacaría la falta de la puesta en práctica de las actividades. Hubiese sido de gran interés poder realizar las actividades en un aula real y poder obtener resultados reales y objetivos.

10.1. Limitaciones del estudio

En el aula existe una diversidad natural que depende de las características, gustos, motivaciones o habilidades de cada uno de los alumnos. Dichos elementos puede ser una limitación en el desarrollo del programa. Por ejemplo, la timidez o la falta de confianza hacia el docente o los compañeros pueden llevar a una incompleta experiencia de las actividades.

Asimismo, las circunstancias socioeconómicas, escolares y personales del alumno pueden cambiar a lo largo del año e incluso de un curso a otro. Esto puede ser una limitación debido a que puede haber alumnos desmotivados o a los cuales el programa les parezca poco útil y por tanto su participación sea mínima. Del mismo modo, el momento de puesta en práctica del programa puede afectar.

Sin embargo, se deben tomar en cuenta, desde el principio, las posibles limitaciones diseñando actividades que sigan unas líneas generales que puedan adaptarse lo más posible a todo el alumnado. Tomando decisiones ante posibles casos específicos, si fuera necesario, para adaptarse mejor a la clase. Decisiones como plantear una atención individualizada, flexibilidad de los tiempos de realización de las tareas o adaptar actividades.

10.2. Prospectivas de futuro

Con este programa de intervención se espera que los alumnos sean capaces de reconocer futuras situaciones de estrés. Además, que sean capaces de afrontarlas aplicando aquellas estrategias que se han visto a lo largo del proyecto.

Pero resultaría interesante que se llevase a cabo en todos los cursos de Educación Primaria, así como en otras etapas educativas ya que el estrés es una reacción natural que aparece en cualquier momento del desarrollo. Se pueden realizar adaptaciones para responder a las diversas necesidades del alumnado.

Del mismo modo, el programa se puede alargar para atender a otras variables. Variables que pueden influir en el estrés como la edad, el género, la alimentación o la falta de sueño. Asimismo, tener en cuenta variables consecuencias del estrés como la ansiedad o la depresión. Todo ello con el fin de atender o prevenir posibles desajustes cognitivos y emocionales.

Además, sería relevante la inclusión de los padres en este programa porque, como bien se dijo en apartados anteriores, son los encargados de cubrir las necesidades del niño. Su participación en él sería enriquecedora sobre todo en edades más tempranas.

10.3. Implicaciones prácticas

Este programa de intervención se puede realizar de manera transversal implicando a otras asignaturas como la educación física. Esto gracias a que la expresión corporal forma parte de la programación de dicha asignatura. De igual manera, sirve para realizar un aprendizaje integral del alumno.

Las principales investigaciones que se realizan sobre el estrés escolar vienen dadas por la psicología educativa. Su objetivo es describir las habilidades, estrategias y características evolutiva que permiten el enfrentamiento de situaciones estresante en los niños y adolescentes (Maturana y Vargas, 2015). Por este motivo, este programa de intervención puede servir para comprobar si esas investigaciones son ciertas y si los estudiantes logran resultados positivos.

Igualmente, los alumnos pueden hallar en el presente trabajo un camino para mejorar su inteligencia emocional. Si el estrés mejora y se ven capaces de enfrentar las demandas del entorno, su predisposición es mucho mayor. Lo cual permite mayor motivación en las tarea y como consecuencia se esfuerzan por conseguir un trabajo bien hecho. Su percepción y perspectiva cambia haciendo que el estudiante cambie su conducta.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

¿Afecta el estrés igual a hombres y mujeres?. (2018). Lab Test Online un rincón de confianza [artículo]. Lab test Online. Consultado el 25 de octubre de 2019. Recuperado el 25 de octubre de 2019 de <https://labtestonline.es/news/como-afecta-el-estres-en-mujeres-y-hombres>

- Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Bellosch, A, Sandín, B y Ramos, F. (2009). *Manual de psicología: volumen II*. Madrid: McGraw
- Del Barrio, V. (2010). El estrés en el niño. *CRITICA*, 968, 36-41.
- Fernández Martínez, M^a E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. (Tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/902>
- Fernández-Seara, J.L. y Mielgo, M. (2017). *EAE Escala de apreciación del estrés*. Madrid: Tea.
- García León, M^a A. (2018). *El papel de la resiliencia en la percepción del estrés psicológico y en la eficacia de un programa para el control del estrés*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53862>
- Gonzales de Rivera, J.L. y Morera, A. (1983) La valoración de sucesos vitales: Adaptación española de la escala de Holmes y Rahe. *Psiquis*, 4 (1), 7-11.
- Herrera Álvarez, R. (2008). *La teoría del aprendizaje de Vygotsky* [artículo]. Innovar en educación. Recuperado el 5 de noviembre del 2019 de <https://innovemos.wordpress.com/2008/02/16/la-teoria-del-aprendizaje-de-vygotski/>
- La escala de estrés de Holmes y Rahe. (2012). RB Psicòlegs psicología. Psicopedagogía, educación, salud y bienestar [artículo]. Rbpsicòlegs. Consultado el 24 de octubre de 2019. Recuperado de <https://rbpsicòlegs.wordpress.com/2012/11/02/la-escala-de-estres-de-holmes-y-rahe/>
- León, G, Kautzman, V, López, V y Coronel, FJ. (2014). El impacto del insomnio en el rendimiento académico. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la U.A.C.J.S.*, 5(2), 46-59.
- Lindblad, F. (2011). El sueño, el estrés y las conductas alimentarias predicen la concentración en la escuela. *SaluiCiencia*, 18 (2), 142-143.
- Martínez, E y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11-22.
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.

- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson educación. Recuperado el 5 de noviembre del 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2564525>
- Naranjo, M^a L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190.
- Orlandini, A. (1996). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. México: FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M.J, Echauri, M y Salcedo, M.S. (2002). *El estrés*. Navarra: gráficas ONA.
- Perez, T y Tomás, A. (1994). *EPS Danse. Danser en milieu scolaire*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Perez, T y Tomás, A. (2001). *Danser les Arts*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Real Academia Española. Consultado el 21 de octubre de 2019. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2014).
- Robinson, N, Garber, J y Hilsman, R. (1995) Cognitions and Stress: Direct and Moderating Effects on Depressive Versus Externalizing Symptoms During the Junior High School Transition. *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (3), 453-463.
- Rodríguez, M. (2002). *Estrés y psicopatología en población normal, trastornos médicos-funcionales y enfermos psiquiátricos*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense Madrid. Recuperado el 22 de octubre del 2019 de <https://eprints.ucm.es/3050/>
- Sanchez, F. (2011). *Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera*. (Tesis doctoral). Universidad Abierta Interamericana. Recuperado el 18 de octubre del 2019 de <http://biblioteca.vaneduc.edu.ar/#/ficha/53744>
- Significados. Consultado el 18 de octubre de 2019. Recuperado de <https://www.significados.com/estres/>
- Tena, I. (2017). Expresión corporal desde la danza creación: fundamentos básicos de la asignatura Educación Física en la educación primaria [material de aula]. Educación Física en Educación Primaria. Texto creativo, universidad de Zaragoza, Huesca, España.

- Trianes, M^a.V, Blanca, M^a.J, Fernández, J.F, Escobar, M y Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del psicólogo*, 33 (1), 30-35.
- Trianes, M^a.V., Blanca, M^a.J., Fernández, J.F, Escobar, M y Maldonado, E. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de educación primaria? Detección e intervención. *Padres y Maestros*, 360, 32-36.
- Vilarrasa, E. (2018). *Ejercicio risoterapia, reir con la ja, je, ji, jo, ju* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jSAS0LuzlAM>

12. ANEXOS

Anexo I. Tarjetas de las adivinanzas

TARJETA 1

*En tu rostro una sonrisa. Suave como una brisa.
Una luz resplandeciente que ahora brilla en tus
dientes y tu cuerpo baila sin prisa para dar
abrazos pacientes.*



TARJETA 2

*Te hace temblar, sin piedad. Con el ruido y la
oscuridad, puede quitarte el sueño e impedir tus
seños. Has de ser tu dueño y no temer la verdad.*



TARJETA 3

Soy intenso sentimiento. A veces me vuelvo violento.

Causar dolor quiero, provocar daño deseo

Hacia quien me dirijo para que tú lo rechaces

por el dolor le elijo.



TARJETA 4

*Vive tan despacio que parece que es veloz,
mientras cree que muchas miradas atentas la
observan y evalúan.*



TARJETA 5

Aparezco sin compañía

Marcho cuando están los demás

Con mi el miedo y sin alegría

Amigo soy de las penas

Enemigo de tus amigos.



TARJETA 6

*Como una jarra colmada de agua que hace
una carrera de obstáculos va salpicando
todo a su alrededor.*



TARJETA 7

Se enrolló tantas veces sobre sí misma que no se dio cuenta que se quedó atrapada en sus cuerdas. No ha podido ocuparse de lo que necesitaba solucionar



Anexo II. Fichas de situaciones estresantes

SITUACIÓN ESTRESANTE 1

Situación estresante:

Sentimientos/emociones:

Respuesta corporal:

Dibuja tu pesadilla:

Poder:

SITUACIÓN ESTRESANTE 2

Situación estresante:

Sentimientos/emociones:

Respuesta corporal:

Dibuja tu pesadilla:

Poder:

SITUACIÓN ESTRESANTE 3

Situación estresante:

Sentimientos/emociones:

Respuesta corporal:

Dibuja tu pesadilla:

Poder:

SITUACIÓN ESTRESANTE 4

Situación estresante:

Sentimientos/emociones:

Respuesta corporal:

Dibuja tu pesadilla:

Poder:

SITUACIÓN ESTRESANTE 5

Situación estresante:

Sentimientos/emociones:

Respuesta corporal:

Dibuja tu pesadilla:

Poder:
