

La práctica de la atención plena en estudiantes universitarios. Dificultades y facilidades percibidas Mindfulness Practices in University Students. Perception of Positive and Negative Aspects

*Inmaculada Canales-Lacruz, **Glòria Rovira

*Universidad de Zaragoza (España), **Universidad de Girona (España)

Resumen. Este artículo examina las dificultades y facilidades percibidas por el alumnado universitario durante la realización de prácticas motrices introyectivas (PMI), las cuales, se distinguen por estimular el autoconocimiento a través de la acción motriz consciente. Se realizó un análisis de contenido de los diarios de prácticas de 42 estudiantes ($19,8 \pm 1,42$ años) de las sesiones de PMI incluidas en la diplomatura de maestro en educación infantil de la facultad de ciencias humanas y de la educación de Huesca de la Universidad de Zaragoza, España. La variable independiente fueron las PMI programadas y las variables dependientes los beneficios y dificultades experimentados. Se utilizó el software NUDIST 6. Los resultados mostraron que las PMI proporcionaron bienestar al alumnado, en forma de alivio de tensiones, de ensimismamiento (máxima implicación en el momento presente) y de darse cuenta (aumento de la sensibilidad y de la autorregulación), rasgos que conforman las competencias sociales y personales tan necesarios y relevantes para lograr el bienestar docente. Las dificultades encontradas fueron la atención externa, la agitación mental, el malestar y la vergüenza.

Palabras clave: atención plena; educación física; análisis de contenido; dificultad de la tarea; beneficios educativos; experiencia emocional.

Abstract. This article examines the positive and negative aspects of introjective psychomotor practices (PMI) as perceived by physical education students. The aim of PMI is to stimulate self-awareness through conscious motor actions. The study comprised a content analysis of teaching practice logbooks of 42 students (average age 19.8 ± 1.42 years), concerning PMI included in the Diploma in Infant Education offered by the Faculty of Human Sciences and Education of the University of Zaragoza in Spain. The independent variable was the series of PMI and the dependent variables were benefits and difficulties perceived by the students. NUDIST 6 software was used for data analysis. Results show that PMI improve students' welfare through stress relief, introspection (maximum self-implication in the present moment) and self-realization (an increase in sensory awareness and self-regulation). These are aspects that shape social and personal competences and are necessary and relevant for achieving educational wellbeing. Negative aspects concerned external attention, mental agitation, discomfort and embarrassment.

Key words: mindfulness; physical education; content analysis; difficulty of task; educational benefits; emotional experience.

Introducción

La atención plena (*mindfulness*) es la capacidad de focalizar la percepción en el aquí y ahora, la escucha sin emitir juicios, tan sólo observándose (Lagardera, 2007; Lagardera & Lavega, 2003; Kabat-Zinn, 2013; Rovira, 2010). Las prácticas motrices introyectivas (PMI) (Lagardera y Lavega, 2003; Lagardera, 2007) contribuyen a desarrollar la atención plena; ya que su lógica interna (Parlebas, 2001) se caracteriza por «la puesta en práctica de una motricidad consciente, es decir, buscar el autoconocimiento, el dominio corporal o el equilibrio psicósomático a partir de la acción motriz consciente» (Lagardera y Lavega, 2003: 128).

La lógica interna de cualquier práctica motriz es el «sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente» (Parlebas, 2001, p. 302); se trata del sistema de obligaciones que impone el reglamento, norma o convención de cualquier práctica motriz. Ésta determina los rasgos distintivos de las relaciones intrasistémicas entre: los participantes, el espacio, el tiempo y los objetos (Lagardera y Lavega, 2003). Atendiendo al criterio de interacción entre los participantes, las PMI pueden realizarse sin interacción, en el caso de las situaciones psicomotrices, o en parejas o grupos, tratándose de prácticas sociomotrices de cooperación introyectiva.

Así entonces, son numerosas las prácticas que pueden denominarse PMI, ejemplos como el yoga, el taichí, el chi-kung, la eutonía, algunas técnicas de relajación basadas en la atención o diferentes formas de meditación (zazen, samatha, vipassana, etc), entre otras muchas. Métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente (Lagardera y Lavega, 2003). Estimulando la toma de conciencia de nuestras emociones, pensamientos y sensaciones (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell & Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003).

Efectos de la práctica de PMI

Desde hace varias décadas muchas investigaciones muestran los efectos positivos que tiene ejercitarse en alguna PMI, tanto a nivel

psíquico como físico, emocional y relacional (Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega & March, 2014).

Existen evidencias científicas de que las personas expertas en la práctica de la meditación tienen una elevada calidad de percepción; más clara y ecuaníme, con mayor consciencia de las modificaciones en función de los estados mentales particulares (Full, Walach & Trautwein, 2013). También se centran mejor la ideas (Carrillo, Gómez & Vicente, 2009), se incrementa la atención y la capacidad de concentración en principiantes en la práctica de la meditación (Sears, Kraus, Carlough & Treat, 2011).

En el estudio de Moore & Malinowski (2009) se comparan los niveles de atención entre meditadores; siendo significativamente más elevados entre los expertos que en los grupos menos expertos.

Otro de los beneficios derivados de las PMI es la reducción de la ansiedad. Kim, Yang & Schroepell (2013) muestran que practicar chi kung mejora la regulación de la ansiedad, los síntomas depresivos y la autoeficacia en un grupo de estudiantes universitarios con problemas de ansiedad. La práctica habitual de la meditación reduce la ansiedad, aumenta el bienestar subjetivo y la capacidad de resiliencia interior (Wayment, Wiist, Sullivan & Warren, 2011).

A su vez, la práctica de yoga ejerce un impacto positivo entre jóvenes nadadores en parámetros psicológicos, cognitivos y en el rendimiento deportivo (Briegel-Jones, Knowles, Eubank, Giannoulatos & Elliot, 2013). Y se constata que la práctica del iRest Yoga Nidra reduce los síntomas del estrés percibido, la preocupación, la depresión y el aumento del estado de atención plena o conciencia plena en estudiantes universitarios (Eastman-Mueller, Wilson, Jung, Kimura & Tarrant, 2013). Así mismo, se observa mayor conciencia de la musculatura implicada al nadar después de realizar técnicas de respiración consciente y de atención a las partes del cuerpo (Pintanel, 2001).

Así mismo, se ha investigado que las prácticas psicomotrices introyectivas (las que se realizan en solitario) registran valores elevados de emociones positivas en los estudiantes universitarios muy por encima de las emociones negativas, y que mejora el estado de ánimo en cuanto a la ansiedad (Rovira, López-Ros, Lavega & Mateu, 2014; Rovira, López-Ros, Lavega, Lagardera & March, 2014).

Por tanto, el desarrollo de la atención es uno de los aspectos cruciales obtenidos a través de la práctica de PMI. Son los mecanismos de la atención y de la concentración los que permiten incrementar la autorregulación (Delgado, Guerra, Perakakis, Vera, del Paso & Vila,

2010). La autorregulación puede manifestarse a través de significativos descensos de la preocupación crónica (Delgado, et al., 2010) o la reducción de los pensamientos ruminantes (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell & Schwartz, 2007).

Diversos estudios también analizan las dificultades con las que se encuentran las personas que se inician en algún tipo de PMI; ciertas dificultades cognitivas y físicas: pensamientos ruminantes o fantasías, sueño o dolores físicos (Lagardera, 2007; Rovira, 2010; Sears, et al., 2011) que tienen que ver con la falta de práctica en PMI y lo poco habituados que se está a vivir con atención plena, a vivir en el presente en la vida cotidiana (Kabat-Zinn, 2013).

La atención plena y las competencias sociopersonales en educación

La docencia exige un alto grado de implicación personal (Zabalza, 2004). Matud (2002) demostró los altos niveles de estrés del profesorado en España, siendo frecuentes las bajas laborales (Asensio, Carrasco, Núñez & Larrosa, 2006), mientras que Martín (2007) constató la relación directa entre los exámenes y los niveles de estrés del alumnado. Ante este contexto, son de gran importancia las investigaciones que confirman que las PMI permiten controlar los niveles de estrés y ansiedad ante los requerimientos docentes (Dehghan-Nayeria & Adib-Hajbagheri, 2011; Franco, 2009; Meiklejohn, et al., 2012).

Meiklejohn, et al. (2012) realizaron una revisión sobre 14 estudios que demuestran que las técnicas de atención plena favorecen la labor docente, ya que, se mejora el bienestar, la auto-eficacia y la regulación del comportamiento del grupo-clase. Además, estos estudios recogen las habilidades cognitivas, sociales y beneficios psicológicos analizados en estudiantes de primaria y secundaria, tales como, mejoras en la memoria de trabajo, atención, habilidades académicas, regulación emocional, autoestima, estado de ánimo y la disminución de la ansiedad.

Por este motivo varios autores destacan la importancia de incluir PMI en los planes de estudio escolares (Wall, 2005) y en los de formación de docentes (Franco, 2009; Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012; Rovira, 2010; 2013). Incluso, Lu, Tito & Kentel (2009) argumentan que las técnicas orientales de atención plena deben integrarse en el modelo occidental de educación física, para así, poder comprender y abordar a la persona desde un enfoque holístico. A pesar de estas recomendaciones, Lopez-Goni & Goni (2012) denuncian que el desarrollo personal de los docentes no se tiene en consideración en las formación inicial, contrastando con la elevada demanda social de las competencias socio-personales en la profesión docente (Extremera, Fernández-Berrocá & Durán, 2004; Muñoz de Morales, 2005; Peñalva, López & Landa, 2013).

Por tanto, en este estudio se sostiene que las PMI pueden favorecer el desarrollo de competencias socio-personales imprescindibles en la formación docente. Estas competencias son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal: autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocritica, autonomía, control del estrés, responsabilidad, toma de decisiones y empatía (Bisquerra & Pérez, 2007).

Generalmente en la formación universitaria se ha potenciado las competencias técnico-profesionales (conocimientos básicos y especializados, dominio de las técnicas necesarias en la profesión, capacidad de organización, etc.) en detrimento de las socio-personales (López-Goni & Goni, 2012), infravalorándose los componentes afectivos de la educación (Borrachero, Brígido, Mellado, Costillo & Mellado, 2014). Pero el hecho es que en la sociedad actual existe cada vez más la necesidad de abordar temas como la autorregulación emocional, el bienestar psicosocial, la empatía o el control del estrés (Asensio, et al., 2006; Bisquerra, 2008; Bisquerra & Pérez, 2007; Hué, 2008; Marchesi, 2007; Marina, 2005).

Vinculado con la docencia, Roemer, et al. (2012) consideran que los programas de entrenamiento de atención plena para docentes mejoran la enseñanza en el sistema educativo. Estos programas de intervención benefician el bienestar del docente, y en consecuencia, desencadenan un

adecuado escenario en las relaciones interpersonales del docente con el alumnado, entre iguales o familias (Bernay, 2014; Roeser, et al., 2013). En España, Franco (2009) y Borrachero, et al. (2014) proponen la introducción de estos programas en la formación docente, de esta manera, se les prepara para la gestión eficaz del estrés tan cotidiano en el ámbito docente. En esta misma línea, Rovira, et al. (2014) corroboran que las PMI promueven el bienestar personal y que son una vía pedagógica pertinente para estimular la conciencia emocional como competencia sociopersonal. Canales & Rovira (2016) exponen lo necesario de incluir PMI en la formación de los futuros docentes para estimular la autorregulación y la empatía, importantes en el desempeño de la profesión.

Por todo ello, este estudio se planteó analizar e interpretar las vivencias del alumnado universitario al realizar PMI psicomotrices para identificar los beneficios y las dificultades experimentadas por los participantes al iniciarse en las PMI.

Método

Participantes

En este estudio participaron 42 estudiantes de primer curso de la diplomatura de maestro en educación infantil de la facultad de ciencias humanas y de la educación de Huesca, de la Universidad de Zaragoza (39 mujeres y 3 hombres, entre 19 y 25 años, $M = 19,8$ años, $DT = 1,42$).

Para la selección de los participantes entre los 63 estudiantes matriculados, se tuvo en cuenta el alumnado que participó en las seis sesiones de PMI (ver tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de las sesiones de PMI psicomotrices

Bloque	Sesiones	Ejercicios
PMI psicomotrices	Sesión 1	Atención a la respiración diafragmática Chi kung; respiración diafragmática
	Sesión 2	Atención a la postura sentada Postura espontánea; postura equilibrada
	Sesión 3	Atención a la postura de pie Automasaje plantar; postura espontánea; postura equilibrada; caminar equilibradamente; doblar espinazo
	Sesión 4	Atención al desbloqueo articular Desbloqueo articular de pie; desbloqueo articular decúbito supino
	Sesión 5	Atención a la energía vital La coctelera; meced la pelvis; danza yin-danza yang
	Sesión 6	Atención a la mirada contemplativa Yoga ocular

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

La recogida de los datos se realizó a través de un diario de prácticas cumplimentado por el propio alumnado, en él se describían las vivencias suscitadas en la práctica de PMI (psicomotrices). En este documento anotaron la descripción del ejercicio y a continuación la descripción de las vivencias. Se realizó en formato digital para facilitar el tratamiento de los datos.

Procedimiento

La intervención y recogida de datos se realizó durante las seis sesiones destinadas a las PMI. Al finalizar cada sesión el alumnado apuntaba en el diario las principales vivencias experimentadas y después fuera del aula completaba su redacción.

Al terminar las seis sesiones se entregó el diario de prácticas a la profesora e investigadora en formato digital para facilitar su tratamiento.

Se importaron los diarios de prácticas al programa informático NUD*IST –Non Numerical Unstructured Data*Indexing Searching and Theorizing– de QSR, versión 6, para su posterior análisis. Se consideró como variable independiente las PMI (psicomotrices) realizadas y las variables dependientes fueron las dificultades y beneficios experimentados por parte del alumnado.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido de los diarios de prácticas en triangulación con tres investigadores.

Teniendo en cuenta el sistema praxiológico (Parlebas, 2001), se analizó e interpretó la relación intrasistémica de la comunicación. Al tratarse de prácticas psicomotrices, sin interacción con otras personas, esta comunicación aludía a la relación con uno mismo, es decir, autocomunicación.

Se seleccionaron los relatos de los estudiantes acerca de: a) Los beneficios o sensaciones positivas suscitadas en la práctica: Que remitían a las impresiones favorables sobre el proceso de práctica, informando sobre las consecuencias positivas derivadas y también a la consecución de los objetivos didácticos. Y b) A las trabas o impedimentos con los que se encontraron al realizar las PMI: Se aglutinaron los relatos que aludían al malestar sentido y a los motivos que entorpecían la consecución del objetivo didáctico pretendido. Se excluyeron del análisis los testimonios referidos a las relaciones con el espacio, el tiempo y la manipulación de objetos.

Se realizó un pretest de fiabilidad para comprobar la consistencia del sistema de categorías. Se codificaron 288 unidades (el 20% del corpus) seleccionadas mediante una submuestra aleatoria y otra submuestra de fragmentos seleccionados intencionalmente para testar el máximo de indicadores (Neuendorf, 2009). La prueba mostró confianza con los coeficientes de *kappa* de Cohen ($k=.877$) y con *alpha* de Krippendorff ($\alpha=.8607$).

Resultados

Se analizaron 1441 unidades textuales identificadas en la comunicación con uno mismo. Los resultados del análisis se agrupan en torno a dos tipos de percepciones: las vinculadas con el bienestar experimentado y con las dificultades derivadas de la práctica.

Bienestar experimentado en las PMI

En el bienestar experimentado por los estudiantes al realizar PMI se registraron tres tipos de estados (Figura 1).

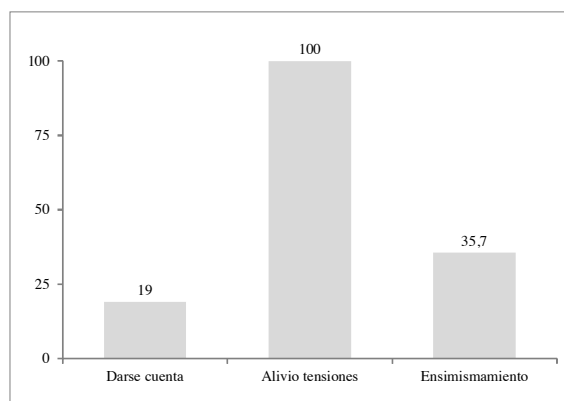


Figura 1. Factores de bienestar según porcentaje de participantes. Fuente: elaboración propia

Alivio de tensiones

El alivio de tensiones que proporciona la práctica se registró en el 100% de los relatos. Los estudiantes narraron el estado de relajación conseguido en las situaciones psicomotrices introyectivas practicadas, la tranquilidad sentida, la descarga de tensiones y el alivio de preocupaciones acumuladas. Los estudiantes consiguieron suavizar todo tipo de estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor.

En sus relatos se destacó que especialmente fueron los ejercicios de respiración, los estiramientos de las cadenas musculares posteriores, el yoga para los ojos y en el desbloqueo articular que originaron el alivio a sus tensiones. Por ejemplo Marta describió «los ejercicios han hecho que me sienta relajada por completo. Ha sido una sensación en el que al centrarme en mi respiración ha sido como una liberación, he desconec-

tado por completo y me he olvidado de todo» o Patricia: «Ha sido una sensación relajante y curiosa que me ha permitido liberar todo el estrés que contenía dentro y con el que he entrado al comienzo de la clase. Una vez finalizado, me sentía llena de energía y totalmente renovada, como si realmente con cada espiración hubiera expulsado todo «lo malo» (Patricia).

Incluso Ana concreta que siente sus «articulaciones muy relajadas, algo así como si hubiera renovado mis energías musculares». La atención a la respiración diafragmática eliminó estados conflictivos como el estrés y el agotamiento: «Siento que se va la energía negativa y que todo mi cuerpo se descarga de algo muy pesado. Siento como si renovara todo en mi ser, oxigenada» (Mireia).

A través del estiramiento de las grandes cadenas musculares posteriores expresan que consiguen disolver las crispaciones y contracturas musculares que atenazan y crisan, sintiéndose más en paz: «Me ha ido muy bien porque tenía mucha tensión en los brazos, de estar muchas horas en el ordenador y escribir mucho, los encuentro más tranquilos. Estoy muy relajado y con paz interior» (Mario).

Ensimismamiento

Por su parte, el 35,7% de la muestra detalla el ensimismamiento experimentado. El ensimismamiento remite a la implicación total en los ejercicios realizados, entregados con plena consciencia, en atención plena. Es un estar en el aquí y ahora de su práctica, máxima implicación y concentración en el momento presente. Es decir, los testimonios apuntan a la atención plena que sienten en los momentos de la práctica: «En la segunda parte me he sentido mejor que en la primera, ya que, notaba como si mi respiración recorriera mi cuerpo por los brazos y piernas. Ha llegado un momento que creía estar sola sin nadie a mi alrededor, no podía pensar en nada porque mi mente se ha quedado en blanco» (Andrea).

Las narraciones apuntaron a la atención plena en la propia acción motriz, a su realidad corporal y sensitiva, al proceso de apertura de la conciencia sensitiva. Es decir, el alumnado expresa hacerse cargo de su sensibilidad, de su respiración, de su mirada, en suma, de sí mismos: «Estás ahí y tan sólo ahí, no piensas en nada más, ni escuchas nada más, tan sólo a tu interior y a tu respiración» (Martina).

Darse cuenta

El 19% de los participantes destacó el descubrimiento de la realidad sensitiva, el darse cuenta desarrollado a lo largo de las sesiones. Este darse cuenta se manifestó bajo dos formas: la intensificación de la sensibilidad y la autorregulación, es decir, la toma de conciencia de los recursos personales para aprender a dirigir la atención hacia sí mismos. El 16,7% distinguieron el incremento de su sensibilidad, permitiendo captar sensaciones en zonas corporales que anteriormente eran imperceptibles: «La otra parte que he trabajado: la topografía de nuestro cuerpo, he podido descubrir zonas de mi cuerpo que desconocía su sensibilidad, e incluso he notado una unión final de todo, una coordinación entre huesos, músculos, etc.» (Sara). Por su parte, el 4,8% también aludieron a las estrategias de autorregulación y que les permitió concen-

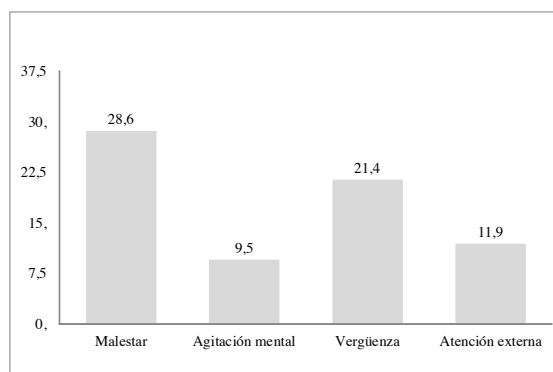


Figura 2. Porcentaje de participantes que señalaron las dificultades experimentadas. Fuente: elaboración propia

trarse y desarrollar la atención plena: «He notado que mi respiración no es correcta, me cuesta respirar, es como si tuviera un tapón que no me deja inspirar del todo bien; pero poco a poco lo he ido corrigiendo, solo era cuestión de concentrarme en la respiración» (Marisa).

Dificultades al realizar PMI (psicomotrices)

Se registraron cuatro tipos de dificultades entre los participantes al realizar PMI (Figura 2).

Atención externa

El 11,9% de los estudiantes señaló la atención externa, es decir, dirigían su atención a lo que ocurría a su alrededor, descuidando la atención sobre las propias acciones motrices y sus consecuencias.

En este estado manifestaron dificultades para realizar las prácticas con atención plena: «En esta respiración china al principio era algo cansada por los movimientos que hacíamos, pero también era liberadora, en un primer momento me costaba concentrarme para respirar ya que estaba viendo a la gente» (Sonia). Expresaron que ante la proximidad de los compañeros de clase sentían la necesidad de mirar, experimentando verdaderas dificultades para conectar con uno mismo: «Con la respiración china me ha costado meterme en el papel de pensar que estaba sola, porque no podía evitar abrir los ojos y cuando veía a mis compañeros que se reían me entraba la risa a mí también» (Leonor).

Vergüenza

Realizar PMI psicomotrices en compañía de los demás produjo timidez y cierto sentimiento de ridículo en el 21,4% de los relatos, condicionando el comportamiento de interiorización, y es que «en el ejercicio de mover la pelvis me daba vergüenza, pero después, viendo que todas nos movíamos daba lo mismo cómo me moviese y de qué forma lo hiciese. El moverse con libertad implicaba que todas nos miráramos a ver de qué manera lo hacíamos, por lo menos a mí me daba esa impresión» (Luisa). Esta sensación de ridículo estuvo supeditada a la rareza de las prácticas, inusuales y desconocidas por parte del alumnado: «En la primera parte me he sentido un poco raro, he hecho ejercicios de este tipo muchas veces, pero me siguen pareciendo un poco extraños. Es fácil que me dé la risa floja, sobre todo si cruzo la mirada con alguien» (Jorge). Otro motivo de vergüenza señalado por el 19% fue el pudor experimentado al mostrar alguna zona corporal, más concretamente, al mostrar sus pies desnudos en las tareas de estimulación plantar; vinculando los pies con la intimidad y la falta de higiene: «Lo primero que hay que destacar de esta sesión, es que la hemos hecho descalzos, y no me ha gustado nada porque me da vergüenza enseñar mis pies a tanta gente y mayormente desconocida y siempre he tenido esa parte del cuerpo como un poco antihigiénica» (Lidia).

Agitación mental

Otra de las dificultades manifestadas fue la agitación mental en el 9,5% de los testimonios. Preocupaciones derivadas de los problemas de la cotidianidad, tensión por los exámenes, trabajos o problemas personales que imposibilitan la concentración en la PMI: «Cuando respirábamos de las distintas formas, me ha dado pie a pensar que tengo que hacer muchos trabajos y estudiar mucho por ello me he sentido agobiada» (Susana). Agitación mental que se veía activada en la no-acción o quietud de determinadas PMI, ejercicios de respiración diafragmática, de atención a la postura sedente o postura bípeda, estimulando en algunos participantes el discurrir de sus pensamientos: «Con la topografía corporal, también me ha costado concentrarme, quizás por las cosas que tienes en la cabeza» (Leonor).

Malestar en la práctica

Los participantes manifestaron dolor, cansancio y somnolencia como fuente de malestar en un 28,6%, remitiendo a las tensiones y rigideces musculares y a los achaques personales que se manifestaron al practicar PMI.

El 2,4% señaló la fatiga como fuente de malestar, y es que, a pesar de que no se requería una gran exigencia energética para la realización de

las PMI, la falta de relajación produjo un exceso de tono que generó cansancio en algunas ocasiones: «En esta respiración china al principio era algo cansada» (Eva).

También se observó que el dolor experimentado fue lo más señalado 21,4%, derivado de los acortamientos musculares y/o bloqueos articulares. Olga afirmó que «la postura de poner la rodilla en el lado opuesto, sin mover los hombros, ha sido un poco dolorosa, ya que, notaba como me tiraba la parte de la pierna. En general no tengo nada bloqueado, pero esta vez me ha crujido todo el cuerpo».

El 9,5% destacó la somnolencia padecida por la lentitud y la quietud de algunas PMI: «La primera actividad, me pareció muy aburrida porque yo necesito acción y la respiración es todo lo contrario, era demasiada tranquilidad, estás parado, sin moverte e incluso se me hacía difícil permanecer despierta porque es que me llegaba incluso hasta amodorrar, ese estado en el que no estás dormida, pero que en la clase tampoco estás» (Lidia).

Discusión

Este estudio se propuso analizar e investigar las vivencias de los estudiantes universitarios al realizar PMI psicomotrices, e identificar lo que motivó su experiencia de bienestar y las dificultades encontradas.

Los resultados dan cuenta del bienestar que provocan las PMI en el alumnado universitario.

El alivio de tensiones, tanto cognitivas como físicas, registradas por los participantes de este estudio constatan los resultados de investigaciones que demuestran que las técnicas de atención plena reducen las preocupaciones crónicas (Delgado, et al., 2010), los pensamientos ruminantes (Jain, et al. 2007), la ansiedad (Kim, et al., 2013; Meiklejohn, et al., 2012) y el estrés (Dehghan-Nayeria & Adib-Hajbagheri, 2011; Franco, 2009; Meiklejohn, et al., 2012).

Otro de los beneficios descritos por los testimonios de este estudio se centra en el ensimismamiento o atención plena que consiguen, proporcionando una mayor capacidad de atención y de concentración en las PMI realizadas. Estos resultados concuerdan con las percepciones de estudiantes universitarios analizadas por Sears, et al. (2011), en cuanto que, el entrenamiento de meditación produjo mejoras en la atención y en la concentración. También refutan los altos niveles de atención registrados por expertos meditadores en Moore & Malinowski (2009), así como, el taichi y el qigong proporciona una mejor focalización de las ideas (Carrillo et al., 2009).

El tercero de los beneficios descritos por el alumnado de esta investigación se refiere a la mejora en los mecanismos de la autorregulación y el incremento de la sensibilidad para ser conscientes de lo que ocurre en su corporeidad. De esta forma, estos resultados coinciden con los expuestos por Full, et al. (2013) cuando detallan las mejoras en las capacidades perceptivas en expertos meditadores.

Este incremento de la sensibilidad percibido por los individuos de la presente investigación resulta concordante con las mejoras obtenidas a partir de la aplicación de técnicas de relajación en nadadores, los cuales, mostraron una mayor conciencia de la musculatura implicada al nadar (Pintanel, 2001). Por otra parte, los estudios de Kudlackova, et al. (2013), Kim, et al. (2013) y Meiklejohn, et al. (2012) que muestran las mejoras en la autorregulación a partir de técnicas de meditación, coinciden con los expuestos por la presente investigación.

La atención externa, la agitación mental y el malestar expuestos por esta investigación concurren con las dificultades cognitivas y físicas percibidas por universitarios durante la realización de las sesiones de meditación y en PMI (Lagardera, 2007; Rovira, 2010; Sears, et al., 2011).

Otra de las dificultades detalladas por la presente investigación es la vergüenza que provoca mostrarse ante los demás en la realización de las PMI. Este dato concurre con lo expuesto por Lagardera (2007) y Rovira (2010).

Retomando los numerosos beneficios percibidos por los individuos de la presente investigación, se puede concluir que este estudio apoya los resultados que confirman que las técnicas de atención plena

(Dehghan-Nayeria & Adib-Hajbagheryb, 2011; Franco, 2009 & Meiklejohn, et al., 2012) permiten controlar los niveles de estrés y ansiedad ante los requerimientos docentes. Unos requerimientos que resultan muy exigentes y que provocan altos niveles de estrés tanto en el profesorado (Matud, 2002) como en el alumnado (Martín, 2007), derivado de la alta exigencia emocional que requiere dicho ámbito (Zabalza, 2004).

De ahí que, esta investigación defienda que las técnicas de atención plena deberían integrarse en los planes de estudio escolares (Wall, 2005) y en los de formación de docentes (Franco, 2009; Roeser, et al., 2012; Rovira, 2013), así como, incorporarse en el modelo occidental de educación física para poder abordar al individuo desde una perspectiva holística (Lu, et al., 2009).

Por su parte, esta investigación no puede corroborar los resultados de Meiklejohn, et al. (2012) en cuanto que la introducción de técnicas de atención plena en la formación docente mejora la autorregulación emocional. La presente investigación prescindió de aplicar instrumentos de medida pre y post de la intervención en PMI, centrándose en el registro de los testimonios que describían la experiencia docente. Tampoco se puede refutar que las PMI favorezcan el proceso de enseñanza en la formación docente (Roeser, et al., 2012), ya que de la misma manera, el diseño no contempló medidas para verificarlo.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede concretar que las situaciones psicomotrices introyectivas proporcionan bienestar en el alumnado, siendo sus inconvenientes percibidos mínimamente. El alivio de tensiones, el ensimismamiento (máxima implicación en el momento presente) y el darse cuenta (aumento de la sensibilidad y de la autorregulación) son resultado de la experiencia introyectiva, proporcionando mejoras en el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia sensitiva, rasgos que conforman las competencias sociales y personales tan necesarios y relevantes para lograr el bienestar docente (Rovira, 2010).

Los resultados de la presente investigación insisten en la necesidad de integrar en la formación docente programas de atención plena (Lu, et al., 2009) o las denominadas PMI (Lagardera, 2007; Rovira, 2010) para el desarrollo de las competencias socio-personales ya que la docencia exige altas dosis de regulación emocional debido a la exigente implicación emocional (Zabalza, 2004).

Agradecimientos

Este estudio ha contado con el apoyo de la Diputación General de Aragón y de la Unión Europea.

Referencias

Asensio, J. M., García, J., Núñez, P. & Larrosa, J. (Coords.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Disponible en: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Briegleb-Jones, R. M.H., Knowles, Z., Eubank, M. R., Giannoulatos, K. & Elliot, D. (2013). A Preliminary Investigation Into the Effect of Yoga Practice on Mindfulness and Flow in Elite Youth Swimmers. *Sport Psychologist*, 27, 349-359

Borrachero, A. B., Brígido, M., Mellado, L., Costillo, E. & Mellado, V. (2014). Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science and Technological Education*, 32 (2), 182-215.

Canales, I. & Rovira, G. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Movimiento*, 22 (1), 157-172.

Carriño, J., Gómez, M. & Vicente, G. (2009). Mejora de la calidad de vida de los mayores a través de Tai Chi and Qigong. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 86-91.

Dehghan-Nayeria, N. & Adib-Hajbagheryb, M. (2011). Effects of progressive relaxation on anxiety and quality of life in female students: A non-randomized controlled trial. *Complementary therapies in medicine*, 19, 194-200. doi: 10.1016/j.ctim.2011.06.002

Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Vera, M.N., del Paso, G.R. & Vila, J. (2010). Treating chronic worry: Psychological and physiological effects of a training programme based on mindfulness. *Behaviour research and therapy*, 48, 873-882. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.012>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1, 260-265. Disponible en: http://emotional.inteligencia.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf

Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 99-109. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/177/179>

Full, G.E., Walach, H. & Trautwein, M. (2013). Meditation-Induced Changes in Perception: An Interview Study with Expert Meditators (Sotapannas) in Burma. *Mindfulness*, 4 (1), 55-63. doi: 10.1007/s12671-012-0173-7

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Paidotribo, Barcelona.

Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I. & Schwartz, G.E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33 (1), 11-21. doi: 10.1207/s15324796abm3301_2.

Kabat-Zin, J. (2013). *La práctica de la atención plena*. Barcelona, Kairós.

Kim, J.H., Yang, H. & Schroepel, L.S. (2013). A pilot study examining the effects of Kouk Sun Do on university students with anxiety symptoms. *Stress and Health*, 29 (2), 99-107. doi: 10.1002/smi.2431

Kudlackova, K., Eccles, D.W. & Dieffenbach, K. (2013). Use of relaxation skills in differentially skilled athletes. *Psychology of sport and exercise*, 14, 468-475. doi: dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.007

Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universidad de Lleida*. Universitat de Lleida, Lleida.

López-Goní, I. & Goní, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre357/re35721.pdf?documentId=0901e72b8127d1f9>

Lu, C., Tito, J.M. & Kentel, J.A. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in western physical education. *Quest*, 61 (3), 353-370. doi: 10.1080/00336297.2009.10483621

Martín, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117/119>

Matud, M.P. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 451-465. Disponible en: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-50.pdf

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A. & ... Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3 (4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5. Disponible en: <http://www.mindfulnesseveryday.info/pdf/WhitePaperMindfulnessInEducation.pdf>

Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176-186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008

Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 115-136. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145902.pdf

Neuendorf, K.A. (2009). Reliability for content analysis. En A.B. Jordan, J. Kunzel, S. Manganello & L. Fisbhein (Eds.). *Media messages and public health: a decisions approach to content analysis* (pp. 67-87). New York: Routledge.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo, Barcelona.

Peñalva, A., López, J. J. & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista educación*, 362, 690-712. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36225.pdf?documentId=0901e72b816fbac7>

Pintanel, M. (2001). Efectos del aprendizaje de técnicas de relajación en la práctica de la natación no competitiva. *Apuntes*, 63, 15-19. Disponible en: <http://www.revista-apuntes.com/es/hemeroteca?article=351&highlight=pintanel>

Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. & Jennings, P.A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 167-173. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción motriz*, 5, 12-19.

Rovira, G. (2013). Educación física y bienestar docente. *Tándem*, 41, 23-32.

Rovira, G., López-Ros, V., Mateu, M., & Lavega, P. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), pp. 111-126.

Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P. & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educación Siglo XXI*, 32 (2), 105-126.

Sears, S.R., Kraus, S., Carrough, K. & Treat, E. (2011). Perceived Benefits and Doubts of Participants in a Weekly Meditation Study. *Mindfulness*, 2 (3), 167-174. doi: 10.1007/s12671-011-0055-4. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12671-011-0055-4#page-1>

Wall, R.B. (2005). Tai Chi and Mindfulness-Based Stress Reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19 (4), 230-237. doi: 10.1016/j.jpchc.2005.02.006

Zabalza A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.