



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**PROGRAMA DE PREVENCIÓN
PARA EL TRATAMIENTO DEL
ESTRÉS EN BACHILLERATO Y
PRUEBA DE ACCESO A LA
UNIVERSIDAD**

Alumno/a: **Morales Rendón, Antonio Jesús**

Tutor/a: Antonio Pantoja Vallejo
Beatriz Berrios Aguayo (cood.)

Dpto: Departamento de Pedagogía

Julio, 2020

Siguiendo la recomendación de la Universitat de Valencia (2012), con la colaboración del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, así como de la Unión Europea, para aplicar la ley lingüística de la economía expresiva, se utilizará el género gramatical masculino durante la redacción de este documento como forma de referencia hacia grupos mixtos. Únicamente se hará explícita la diferenciación de géneros cuando la discrepancia de sexos sea un factor necesario para la correcta comprensión de la temática descrita.

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave.....	5
2. Introducción	6
3. Análisis del contexto	7
3.1 Situación geográfica del centro	7
3.2 Características demográficas y socio-económicas	7
3.3 Descripción del centro educativo	7
3.4 Recursos materiales	8
3.5 Recursos humanos	9
3.6 Organización espacio-temporal	11
3.7 Características del alumnado del centro	11
4. Fundamentos de la intervención	12
4.1 Marco legislativo	12
4.2 Marco teórico	13
4.2.1 Definiciones y ejemplos de estrés y ansiedad	13
4.2.2 Modelo Progresivo de Jacobson	15
4.2.3 Modelo Autógeno de Schultz	17
4.2.4 Modelo de meditación de Benson	17
4.2.5 Modelo basado en el Mindfulness	18
4.2.6 Modelo de afrontamiento de Meichenbaum	19
4.2.7 Modelo basado en el entrenamiento de habilidades de resolución de problemas	20
4.2.8 Definición del estrés ante los exámenes	21
4.2.9 Programas previos de tratamiento para el estrés ante los exámenes	21
5. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para la prevención del estrés y la ansiedad ante los exámenes	23
5.1 Introducción	23
5.2 Planificación	24
5.2.1 Áreas de intervención	24
5.2.2 Recursos disponibles y necesarios	27
5.2.3 Formación de los agentes de intervención	28
5.3 Diseño del programa	29
5.3.1 Objetivos generales	29

5.3.2 Competencias básicas	30
5.3.3 Unidades de actuación	30
5.4 Aplicación y seguimiento	44
5.5 Evaluación del programa	45
6. Consideraciones finales	45
7. Bibliografía	46
8. Anexos	51

1. Resumen y palabras clave

Resumen: El estrés y la ansiedad se han convertido en un problema habitual para la mayoría de los estudiantes en España (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar, 2018), que afecta gravemente a su rendimiento, tanto académico como a nivel personal (Alonso, 2015). Lamentablemente, a día de hoy no encontramos en el currículum obligatorio contenidos que permitan al alumnado adquirir las herramientas y habilidades básicas para gestionar este tipo de problemática. Es con esa motivación con la que nace esta propuesta de prevención e intervención. Este programa pretende dotar al estudiantado de las habilidades e instrumentos necesarios para afrontar de forma exitosa esa ansiedad, sobre todo de cara a una hipotética presentación a la prueba de selectividad al finalizar Bachillerato. La intervención se estructura a lo largo de dos cursos académicos, de forma que las habilidades más complejas puedan asentarse sobre una base previa, y los conocimientos más técnicos puedan aprenderse de manera progresiva. Llevando a cabo esta intervención con los estudiantes de 4º curso de ESO y 1er curso de Bachillerato, se reclama y se pone en valor la necesidad de formar al alumno no solo a nivel académico, sino también aportando nociones básicas para una gestión de las problemáticas que encontrará en su futura vida profesional.

Palabras clave: estrés, ansiedad, relajación, ESO, Bachillerato

Summary: Stress and anxiety have become two of the most usual problems for most students in Spain (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar, 2018), affecting both their academic and personal life (Alonso, 2015). Unfortunately, we cannot find in the curriculum any content that may help the students get the tools and skills for managing those problems. This intervention program pretends fixing this lack of prevention, giving to the students the skills and tools to face effectively that anxiety, mostly facing the university entrance exam. The intervention is structured along two academic years, to ensure that the most complex knowledge have a base where settling, and to permit the students learning in a progressive way. Carrying out this intervention on 4th year students of secondary school, and 1st year students of pre-university school, we are claiming an education system that takes care of their students not only looking for academic results, but to also get professional and developed people who can face their own problems autonomously.

Keywords: stress, anxiety, relax therapy, secondary school

2. Introducción

Durante la etapa de educación postobligatoria, y especialmente en Bachillerato, con la vista puesta en el proceso que da acceso a la universidad, la mayoría de los estudiantes pasan por momentos de estrés agudo que, si no se manejan de la forma y a través de las herramientas adecuadas, pueden tener consecuencias graves tanto sobre su rendimiento académico (Ávila, 2015), como sobre su salud de forma generalizada.

Actualmente, siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, no es contenido oficial de ninguna de las materias obligatorias el conocimiento sobre el estrés y el manejo del mismo, ni las herramientas que puedan ayudar a paliarlo en momentos de necesidad.

En cifras del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Sanidad, publicadas en 2017 en la Encuesta Nacional de Salud, se hace referencia a que la prevalencia de los trastornos de ansiedad crónica, para el rango de edades comprendido entre los 15 y los 24 años, es de un 4,3% para hombres y un 9,1% para mujeres (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). Estos datos, los cuales se pueden observar en la Figura 1, indican que, en una clase con una ratio normativa de 25 alumnos, al menos 1 o 2 de ellos sufrirán, para todo el resto de su vida, un problema grave de ansiedad, pudiendo derivar en trastornos como la depresión, etc.



Figura 1. Trastornos crónicos prevalentes en adultos de 15 y más años. Copyright 2018 por Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar.

Además, según la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia (García, 2019), se estima que el 20% de los adolescentes han sufrido en algún momento un cuadro sintomático de ansiedad.

Según podemos observar en diversos estudios, se ha demostrado que estos problemas de ansiedad y estrés, crónicos o agudos, tienen efectos devastadores sobre el rendimiento del alumno (Alonso, 2015), así como sus somatizaciones físicas derivadas de los mismos, como son las cefaleas y afecciones gastrointestinales que perturban el ritmo normal de trabajo, entre otras.

3. Análisis del contexto

3.1 Situación geográfica del centro

El I.E.S Cantora es un centro educativo público, en el que se imparten la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Se sitúa en la zona este de la ciudad, y está rodeado por un gran parque en sus fachadas sur y este, y por zona residencial en las fachadas norte y oeste.

3.2 Características demográficas y socio-económicas

Las características de la población que habita en la zona en la que se encuentra el centro educativo son muy heterogéneas. Encontramos tanto familias con un nivel económico y cultural medio, siendo la mayoría laboralmente activas, como población desempleada y con niveles culturales más bajos, en menor medida. El porcentaje de población inmigrante es del 6%.

Cada núcleo familiar está compuesto de media por 4 personas, contando en su mayoría con dos cónyuges y dos hijos; aunque también encontramos familias monoparentales, y población envejecida sin hijos menores a su cargo.

3.3 Descripción del centro educativo

Durante el curso 2019/2020, se encuentran matriculados en el centro un total de 690 alumnos, de los cuales 510 pertenecen a los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, 160 alumnos de Bachillerato, y 20 a los ciclos de Formación Profesional de Grado Medio. Estos cursos se desglosan en las siguientes unidades:

- 21 unidades de Educación Secundaria Obligatoria

- 7 unidades de Bachillerato
- 2 unidades de Formación Profesional de Grado Medio
- 2 unidades de Aula Específica

Los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se dividen en 6 líneas en 1º y 2º, 5 líneas en 3º y 4 líneas en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Para el primer curso de Bachillerato se cuenta con 4 líneas, y con 3 para el segundo curso. La ratio de alumno por aula de cada una de las aulas no supera en ningún caso los 26 alumnos.

3.4 Recursos materiales

El edificio del centro está conformado por tres alas (este, oeste y norte) de 3 plantas cada una, a excepción del pabellón norte que cuenta con 4 plantas, cuya intersección forma el hall de entrada, el cual se extiende desde el centro del edificio hasta la planta baja del ala norte. A este hall se puede acceder a través de las pistas deportivas que quedan a derecha e izquierda del pabellón norte, quedando en el centro de las mismas la entrada peatonal principal al centro, junto a la que se sitúa una pequeña habitación para el guardia de seguridad. Además, el centro cuenta con un parking para profesores, situado a la izquierda de la cabina de seguridad, y de amplios jardines, situados a la derecha, y conformando con el resto de zonas el perímetro rectangular del centro.

En el pabellón norte encontramos el hall en la planta baja, donde se sitúan el despacho de Conserjería y el servicio de reprografía. En la primera planta de este pabellón, se encuentran las aulas más modernas del centro, donde se sitúan las aulas de Formación Profesional de Grado Medio, y las Aulas Específicas. En la segunda planta de esta zona del edificio se encuentran 4 de las 7 líneas de Bachillerato, concretamente las de Humanidades y Ciencias Sociales. En la tercera planta de este edificio se encuentra el salón de actos.

En el segundo pabellón, el situado en el ala este, se encuentran, en la planta baja, la biblioteca del centro, el aula de tecnología y el aula de música, así como 4 de las 6 líneas del primer curso de ESO. En la primera planta, se sitúan las aulas de plástica y dibujo técnico, así como las aulas de 3 de las 5 líneas de tercero de ESO. En la segunda planta de este ala se encuentran las líneas 3 líneas de bachillerato restantes, concretamente las de Ciencias de la Salud y Tecnológicas, y las 4 líneas de cuarto de ESO.

En el tercer pabellón, situado en la zona oeste, encontramos en la planta baja las aulas de las 2 líneas restantes de 1º de ESO, así como las aulas de las 6 líneas de 2º de ESO. Al final del pasillo, se encuentra también el pabellón cubierto de deportes, con los

vestuarios y taquillas. En la primera planta de esta zona del edificio, encontramos las aulas de las 2 líneas de tercero de ESO restantes, dos aulas de laboratorio de física y química, y otras dos que sirven como almacén de los productos de limpieza y material escolar del centro. En la segunda planta se encuentran los despachos de dirección, subdirección, jefatura de estudios, el despacho de orientación, secretaría, los departamentos del profesorado y la sala de profesores.

En cada una de las plantas del edificio se encuentran dos aseos, uno en cada extremo del pasillo este-oeste, así como una entrada al ascensor que eleva desde el hall de entrada hasta la planta más alta del edificio. Además, el centro se encuentra adaptado según la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, contando con rampas para el acceso al centro, así como barandillas y demás útiles referidos en dicha ley.

Además, cada una de las aulas donde se imparte docencia cuentan con sillas y mesas para el alumnado y para el profesorado, con al menos una pizarra blanca y otra clásica, y un proyector y equipo de sonido básico. En algunas de ellas también se cuenta con una pizarra digital y un ordenador. Las aulas de tecnología, dibujo técnico, plástica, música, etc., cuenta cada una con los materiales necesarios para el normal desarrollo de su actividad, renovándose dichos materiales según las exigencias del profesorado que imparte clase en dichas aulas y las posibilidades económicas del centro.

3.5 Recursos humanos

El cuerpo docente del centro está conformado por 56 profesores, divididos en 35 profesionales para el área de Educación Secundaria Obligatoria, 15 para Bachillerato, 4 exclusivos para Formación Profesional de Grado Medio y 2 profesores pertenecientes al departamento de Orientación, encargados de las Aulas Específicas. Todos ellos están completamente comprometidos con su formación continua, su actualización y con la colaboración con las necesidades que surgen en los alumnados de su centro educativo. Además, el clima del centro es generalmente adecuado para su correcto funcionamiento. A continuación, se detalla un listado de los recursos humanos de los que dispone el centro, incluyendo un desglose de todos los equipos que colaboran en el mismo:

Equipo directivo:

- Director del centro
- Vicedirector

- Jefe de Estudios
- Secretario

Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP):

- Director del centro
- Coordinador de ESO (2 personas)
- Coordinador de Bachillerato (2 personas)
- Coordinador de Formación Profesional de Grado Medio

Equipo de Orientación:

- Coordinador del Departamento de Orientación
- Orientador Adjunto
- Responsable de Atención a la Diversidad (Profesor de Pedagogía Terapéutica)

Personal de Administración y Servicios:

- Equipo de conserjería (2 personas)
- Técnico de Reprografía
- Técnico de Mantenimiento
- Guardia de Seguridad
- Personal de limpieza (4 personas)

Consejo Escolar:

- Director del centro
- Jefe de estudios
- Representante del Ayuntamiento
- Representantes del profesorado del centro (3 personas)
- Representantes de padres y alumnos (3 personas)
- Representante del Personal de Administración y Servicios
- Secretario del centro

Asociación de Madres, Padres y Alumnos:

- Presidente
- Vicepresidente
- Secretario

- Tesorero
- Vocales (8)

3.6 Organización espacio-temporal

El centro educativo permanece abierto de lunes a viernes entre las 7:30 de la mañana y las 19:30 de la tarde. El periodo de tiempo entre la apertura del centro y hasta el comienzo de las clases a las 8:15 de la mañana se considera horario de Aula Matinal. El horario lectivo del centro responde a la siguiente organización:

- 1ª hora: 8:15 a 9:15
- 2ª hora: 9:15 a 10:15
- 3ª hora: 10:15 a 11:15
- Recreo: 11:15 a 11:45
- 4ª hora: 11:45 a 12:45
- 5ª hora: 12:45 a 13:45
- 6ª hora: 13:45 a 14:45

El recinto del centro permanece cerrado y vigilado durante las horas de docencia. No es posible la salida del mismo para el alumnado durante el horario lectivo ni en las horas de recreo, salvo que se presente un justificante de sus padres o tutores legales, y previa confirmación de dicho impreso mediante vía telefónica por parte de los mismos, debiendo presentarse el padre, madre o tutor legal del menor para recogerlo.

El horario del profesorado del centro se establece a partir de las horas de docencia, las horas no lectivas y el horario de gestión de reuniones de ciclo, departamento, etc. Es labor de Jefatura de Estudios la elaboración de dicho horario, así como el de los estudiantes del centro, siguiendo siempre la normativa vigente actualmente. La elaboración del horario del Personal de Administración y servicios corresponde a la labor de la Secretaría del centro.

3.7 Características del alumnado del centro

Por lo general, el alumnado del centro no presenta diferencias significativas con lo observado en otros centros cercanos. La tendencia habitual es a superar las asignaturas sin demasiadas dificultades, a excepción del alumnado de aula específica, cuyas características puntuales hacen que se preste especial atención a su diversidad de necesidades docentes y no docentes. Como en muchos otros centros, el interés por los estudios va decreciendo conforme avanza la Educación Secundaria Obligatoria,

observándose una pérdida de alumnos no muy acusada entre el comienzo y el final de la etapa. El plan de convivencia del centro funciona correctamente, y no se observan más que pequeños rifirrafes momentáneos entre el alumnado, propios del día a día de cualquier centro educativo. El número de alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es variable año a año, pero se mantiene relativamente constante entorno a los 15 o 20 alumnos (sin contar al alumnado de Aula Específica). A continuación, desglosamos el volumen y características de dicho alumnado:

- 10 alumnos con NEE (distribuidos entre las dos Aulas Específicas)
- 5 alumnos con Altas Capacidades Intelectuales:
 - 3 de ellos no presentan problemas en el centro educativo, mantienen un rendimiento académico óptimo y acorde a sus capacidades
 - 1 de ellos suele presentar problemas de conducta con el profesorado y en las relaciones sociales con sus compañeros de clase, manifestando aburrimiento y necesidad de distracción constante
 - 1 de ellos presenta problemas en las relaciones sociales con sus compañeros, sin llegar a concretar un grupo de amistades bien definido, y manifestaciones puntuales de desinterés por el estudio
- 3 alumnos con Dificultades de Aprendizaje (Dislexia)
- 1 alumno con medidas de carácter compensatorio económicas

4. Fundamentos de la intervención

4.1 Marco legislativo

Ya en el primer motivo expuesto dentro de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, se defendía garantizar el acceso de los ciudadanos a una educación de calidad que fomente su desarrollo personal y social.

En términos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante), se definía entre las competencias básicas la Competencia de Autonomía Personal. Además, la LOE defendía el desarrollo de las capacidades afectivas y de personalidad, la aceptación del propio cuerpo, y la valoración de la propia salud, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.

Esta competencia se vio modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, en adelante), redefiniéndose como la Competencia Clave del *Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE)*. El Ministerio de Educación y Formación Profesional en su web (<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/i.html>), define que el desarrollo de esta competencia requiere, dentro del apartado de *saber hacer*, la capacidad de llevar a cabo la autoevaluación; y dentro del apartado de *saber ser*, el progreso del autoconocimiento y la autoestima.

Tanto en el texto del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en términos de la LOE; como en el texto del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en términos de la LOMCE; se menciona, dentro de las temáticas de trabajo de asignaturas como Educación Física, el conocimiento del propio cuerpo y el desarrollo de hábitos de vida saludables. No obstante, el aprendizaje de técnicas de relajación que tengan incidencias sobre la liberación del estrés y las tensiones diarias, solo se menciona como objeto de enseñanza dentro del primero de los Reales Decretos, perdiéndose a nivel de LOMCE. Dentro del Real Decreto LOMCE, únicamente se menciona el uso de relajación como parte del temario de la asignatura de música, y solamente para mejorar la práctica de la respiración para la entonación y la técnica vocal.

Debido a que uno de los principales objetivos de nuestro proyecto es trabajar la autonomía personal en relación con la salud psicológica de los estudiantes de ESO y Bachillerato, aportando herramientas de autogestión emocional y del estrés, y para la relajación, nos encontraríamos dentro del marco legal previamente descrito.

4.2 Marco teórico

4.2.1 Definiciones y ejemplos de estrés y ansiedad

Ya en 1956, Selye definía el estrés como una respuesta del organismo ante situaciones o estímulos amenazantes (Vila y Fernández-Santaella, 2009). No obstante, esta definición resulta muy pobre a día de hoy, ya que el término estrés ha ido evolucionando y ha sido utilizado a lo largo de la historia de la psicología para definir tanto a estímulo estresores, como a la respuesta ante los estímulos, así como al intervalo entre el estímulo y la respuesta estresante. A continuación, repasamos las definiciones más relevantes que se han ido haciendo a lo largo del tiempo de este concepto.

Para los modelos neoconductistas, el estrés supone una activación fisiológica y conductual por encima de la norma, sujeta a estímulos como el dolor o la ansiedad (Vila y Fernández-Santaella, 2009). Por ello, se crearon a partir de este modelo las técnicas de desactivación fisiológica, para el tratamiento de dicho estrés. No obstante, ante las críticas surgidas desde la psicología experimental, redefinieron su concepto de estrés para centrarlo en las características físicas del mismo, llevándolo hacia una conceptualización más externa, descartando que la respuesta del propio cuerpo sea el estrés, y orientándose hacia la definición de que el cuerpo reacciona ante el estímulo de

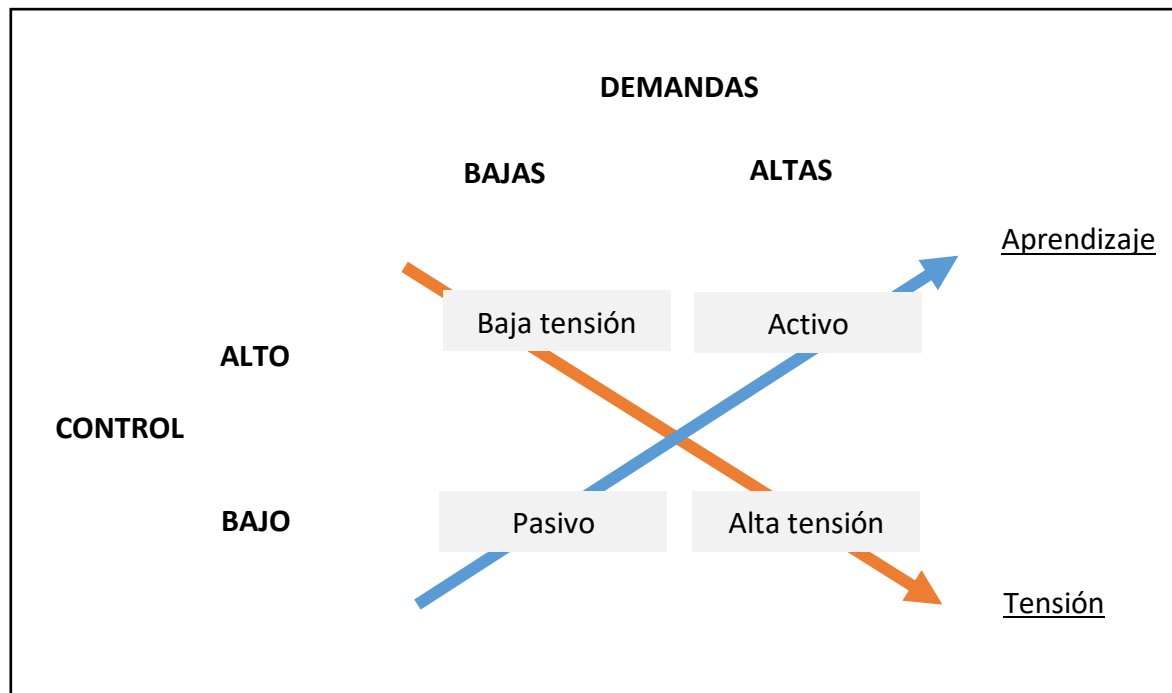


Figura 2. Diagrama del Modelo de demanda-control de Karasek (1979). (Elaboración propia basada en Chiang, Gómez y Sigoña, 2013).

estrés.

Karasek (1979, En Chiang, Gómez & Sigoña, 2013) definía el estrés a partir de su modelo de demanda-control. Este modelo hace énfasis tanto en la situación como en el propio individuo, centrándose a la vez en las exigencias que supone el afrontamiento de la situación, así como en las capacidades de enfrentarla o control por parte de la persona. Para una representación más gráfica del mismo, véase en la página a continuación la Figura 2. Es interesante este modelo al proponer la cuantificación de las demandas del contexto, midiéndolas por ejemplo en relación a la cuantía de tiempo trabajado, o a la presión temporal ante la entrega de una solicitud concreta; y sobre todo porque es un sistema que se centra no tanto en los problemas del individuo, sino en las herramientas para la promoción de la propia salud.

Más adelante, Lazarus y Folkman (1986, En Cuevas-Torres y García-Ramos, 2012), comenzaron con su definición del estrés a partir del modelo cognitivo-transicional. Esta definición se centraba en la transición entre el estímulo y el individuo, en la relación entre ambos, provocante del estrés. En esta definición, comienzan a introducirse conceptos como la evaluación de la situación por parte de la persona, y los recursos de afrontamiento que posea la misma. Clasifica el estrés según cuatro tipos de agentes: estímulos, respuestas, mediadores y moduladores; integrando todos los elementos que componen la situación de estrés. Este modelo ha dado lugar a varios nuevos modelos teóricos sobre el estrés, así como a modelos de investigación del mismo en función de la focalización sobre el problema estresante o sobre las estrategias de afrontamiento (Vila y Fernández-Santaella, 2009).

Según la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS; En Ministerio de Sanidad, 2020), la ansiedad es una emoción, similar al miedo, que aparece ante un estímulo amenazante, alarmante o ambiguo, y que nos ayuda en el enfrentamiento del mismo. Esta emoción lleva consigo algunas reacciones fisiológicas con el objetivo de prepararnos físicamente para la lucha o huida del estímulo ansiógeno. Comúnmente, la ansiedad puede aparecer en situaciones como: presentación al individuo de un estímulo fóbico, situaciones de peligro físico, situaciones interpersonales y sociales no controladas, situaciones en las que se nos evalúa, y situaciones cotidianas (Ministerio de Sanidad, 2020).

Una situación muy cotidiana, y en la que somos evaluados, durante nuestra vida académica, es el momento de hacer un examen. Debemos hacernos conscientes de que el alumnado enfrenta cada año este tipo de situaciones potencialmente ansiógenas, y poner los medios necesarios para paliar los posibles efectos perjudiciales de las mismas. Nuestro programa de intervención incluirá parte de los tres modelos descritos más recientes, combinando técnicas de desactivación fisiológica, con herramientas para el afrontamiento del estrés y para la asimilación y control del mismo.

4.2.2 Modelo progresivo de Jacobson

El método de Relajación Progresiva de Jacobson se remonta al año 1929, pero aún hoy día se sigue utilizando en combinación con técnicas de electromiografía (EMG) para controlar el grado de tensión-relajación del tono muscular del individuo durante la terapia (Vila y Fernández-Santaella, 2009). No se debe olvidar el hecho de que esta técnica es, al fin y al cabo, un entrenamiento en relajación, por lo que conlleva un periodo prolongado de práctica hasta que el paciente es capaz de llevarla a cabo adecuadamente y sin ayuda del terapeuta.

La relajación progresiva se basa en la Teoría Motora del Pensamiento, que defiende que la actividad muscular está relacionada con el lenguaje, y que solo existe pensamiento si se da activación a nivel motor. Por ello, Jacobson recoge esta idea, y plantea que, si el paciente consigue llevar a cabo una distensión de los músculos, de tal forma que no exista activación a nivel motor, tampoco existirá activación a nivel mental, y por tanto se eliminaría el estrés y la ansiedad. Esta teoría, además, fue apoyada con datos objetivos de EMG por F. J. McGuigan (1978).

Tabla 1.

Orden de ejercicio de grupos musculares en la técnica Progresiva de Jacobson (1929)

GRUPOS MUSCULARES	
ORDEN DE EJERCICIO	1º Manos → Antebrazos → Bíceps
	2º Cabeza → Frente → Nariz → Ojos → Labios → Lengua → Cuello
	3º Región torácica → Estómago → Zona lumbar
	4º Parte alta de la pierna → Glúteos → Parte baja de la pierna → Pies

Nota. Orden de los ejercicios según grupos musculares en la Relajación Progresiva de Jacobson (1929; En Vila y Fernández-Santaella, 2009).

La técnica se basa en el entrenamiento de tres habilidades concretas (Vila y Fernández-Santaella, 2009): la de percepción de la tensión de los músculos del cuerpo de forma individual, la de disminuir dicha tensión de la forma más eficaz posible, y la de aplicar esta relajación de cada uno de los músculos a la vez que se realizan otras tareas cotidianas. El entrenamiento consta, por lo tanto, de 71 ejercicios, centrados en 4 grupos musculares diferentes. En la Tabla 1, se muestran el orden de entrenamiento en relajación de los diferentes grupos musculares. Se inicia desde los grupos más distales a los más próximos al cuello-cabeza, terminando por los ojos y la lengua. Las sesiones suelen durar entre 1 y 2 horas aproximadamente. No obstante, y pese a la demostrada eficacia del tratamiento completo en relajación progresiva con el método de Jacobson, en terapia se suele utilizar una versión abreviada del mismo, que combina los ejercicios en grupos musculares más amplios, para reducir su duración a 20 minutos por sesión, tiempo que resulta más manejable a nivel de terapia.

4.2.3 Modelo autógeno de Schultz

La psicoterapia autógena de Schultz (1935, En González y Rodríguez, 1998), persigue la reestructuración cognitiva del paciente, basándose en la idea consciente que tiene el individuo, así como en los procesos no verbales del mismo. Conciben que la conciencia se divide en diferentes estados a lo largo del ciclo vital, y que las personas, de forma habitual, tienen la capacidad de percibir todos los estados, pero de forma no muy profunda. El objetivo del entrenamiento autógeno de Schultz es permitir a la persona ahondar en estos estados de los que no es plenamente consciente, y hacerlo parte de los procesos que se llevan a cabo en los mismos.

El entrenamiento autógeno, comienza con la práctica de la concentración pasiva, cuyo principal objetivo es mejorar la propensión del individuo al autoconocimiento, y a la aceptación de su vida tal y como es (González y Rodríguez, 1998). Este proceso es la base de la terapia, que fundamenta su eficacia en el entrenamiento de los procesos atencionales básicos. En función del grado de intensidad del entrenamiento, el individuo puede centrarse únicamente en analizar formas o colores que aparezcan en su mente durante el proceso, o llegar a intentar evocar sensaciones de frío-calor en sus extremidades, en los niveles superiores (De Rivera, 2000).

Aunque la eficacia del entrenamiento autógeno de Schultz ha sido demostrada en numerosas ocasiones, siempre ha ido ligada a la incorporación de la técnica en el proceso habitual de psicoterapia (Krampen, 1999). No obstante, su versión modificada ha sido puesta en práctica en aulas de educación física para favorecer la relajación post-entrenamiento, reduciendo en mayor medida la tensión muscular del grupo experimental frente al grupo control (Toledo, Abreu, Pérez y Howard, 2006). Esta versión modificada se centra en la percepción del peso de las extremidades, del latido cardiaco, la respiración, las sensaciones de calor y las sensaciones de frío; comenzando por la primera que nombramos y añadiendo el resto, en el orden mencionado, sesión a sesión. Pese a las limitaciones que presenta dicho estudio, sobre todo a nivel de muestra, nos resulta interesante a nivel conceptual, ya que aplica los conceptos de atención consciente y aceptación de sensaciones corporales que defendía Schultz, pero en un contexto escolar más actual.

4.2.4 Modelo de meditación de Benson

La técnica de respiración-meditación de Benson comenzó a ponerse en práctica en el año 1976. Se fundamenta principalmente en la premisa de que la relajación y la respiración tranquila son estados contrarios al estrés y la ansiedad y, por ende, busca

entrenar la respiración pausada y relajada para facilitar la respuesta fisiológica que implica estar en calma (Vila y Fernández-Santaella, 2009).

Según Benson, los cuatro elementos básicos que debemos tener en cuenta para la realización del entrenamiento en meditación-respiración son: estar en un ambiente tranquilo, mantener una actitud relajada y pasiva, buscar un objeto sobre el cual mantener la atención y la concentración, y encontrar una postura en la que se pueda estar cómodo durante un tiempo prolongado (Vila y Fernández-Santaella, 2009). En versiones posteriores, el objeto de concentración suele recibir la denominación de “mantra”, y el nombre de dicho elemento se repite regularmente durante la práctica de la relajación, como foco de inicio y final del patrón respiratorio.

Los conceptos que nos son más relevantes de esta propuesta de entrenamiento, son la sencillez del concepto que se propone, centrándose simplemente en la respiración y en la actitud pasiva y de concentración en un objeto concreto. Además, Gevirtz (1999, En Vila y Fernández-Santaella, 2009) defiende en su investigación que los beneficios de este modelo tienen además base en conceptos habituales en medicina, como son el control de la arritmia sinusal respiratoria, así como en el reflejo barorreceptor.

4.2.5 Modelo basado en Mindfulness

El modelo de meditación basado en el Mindfulness busca la reducción de la ansiedad y el estrés a través de la atención plena (Bamber & Morphet, 2018). Los ejercicios de Mindfulness, pueden recordarnos en gran parte a los del modelo de Benson, pero en este caso, en lugar de centrarse en un objeto, la persona que lo practica debe centrarse en el curso de su respiración, fundamentalmente. Es importante dejar claro que el Mindfulness no persigue la relajación en sí, sino la consecución de la atención plena en los ejercicios y acciones que se realizan.

Los ejercicios de Mindfulness se suelen hacer acompañados de un monitor o de una grabación, con instrucciones para llevar a cabo los diversos movimientos o actuaciones que conlleva la tarea. Habitualmente, se suele comenzar por focalizar la atención en la respiración, continuando por hacer consciente al individuo del caudal de aire que sube y baja por sus vías respiratorias, centrándose en la respiración abdominal, y continuando por diversas partes del cuerpo, casi siempre de las más alejadas a las más próximas al tronco, cuello y cabeza (Vera y Roldán, 2009).

Además, al ser una técnica que se está implementando de forma más frecuente en la actualidad, se ha demostrado en varias ocasiones su eficacia también en contextos escolares y con muestra de alumnos adolescentes. El uso de las técnicas de Mindfulness

a nivel educativo, consigue mejorar factores tanto de sintomatología depresiva y ansiosa, como de habilidades sociales y de afrontamiento (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas & Krause, 2015).

4.2.6 Modelo de afrontamiento de Michenbaum

Dentro de los modelos de afrontamiento para paliar los efectos del estrés y la ansiedad, encontramos el modelo de inoculación contra el estrés de Michenbaum (1985, En Vila y Fernández-Santaella, 2009). Este modelo se posiciona a favor de que el estrés surge por la relación que tiene la persona con su medio, resultando en consecuencias amenazantes y negativas para la consecución de bienestar. Es decir, Michenbaum define dos causas principales para la ocurrencia del estrés: La forma en la que la persona interpreta una situación concreta, y los recursos disponibles de afrontamiento de la situación de los que disponga el individuo en ese momento.

En este caso, el modelo de afrontamiento no busca la eliminación del estrés per se, sino que su objetivo principal es dotar a la persona de las herramientas necesarias y suficientes para poder afrontar las situaciones ansiógenas y estresantes que se le presenten (Vila y Fernández-Santaella, 2009). El entrenamiento en inoculación del estrés se divide en tres fases: fase de conceptualización, fase de adquisición de habilidades y fase de aplicación. En la Figura 3 se esquematizan las diferentes dimensiones de cada una de las fases. La primera fase sirve para conseguir un buen rapport, entendido como la relación psicológica óptima que se establece durante el proceso de terapia entre el

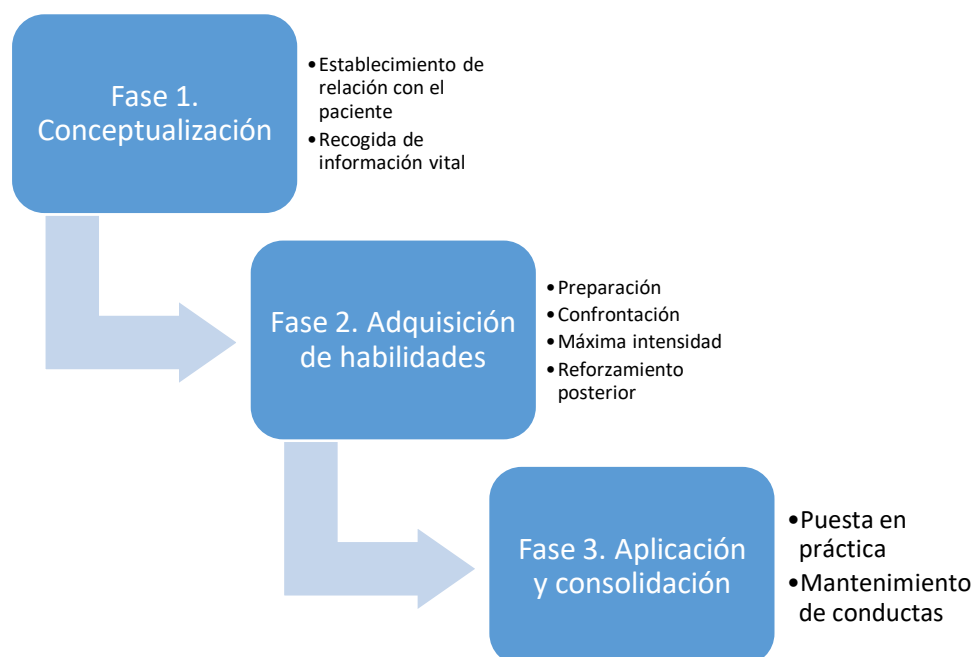


Figura 3. Fases del Modelo de Inoculación contra el estrés de Meichenbaum (Elaboración propia basada en Vila y Fernández-Santaella, 2009).

profesional y el paciente (Stewart, 1998), estableciendo una comunicación fluida para poder conceptualizar cuál es el problema estresante específico a tratar. La segunda fase es la que constituye el entrenamiento en sí mismo, es decir, se lleva a cabo una preparación, confrontación y evaluación para-con la situación que produzca estrés-ansiedad, de forma que se puedan adquirir las habilidades necesarias para enfrentar el problema en la vida real, a través de una experimentación del estresor en su máxima intensidad, pero ensayando en un entorno controlado en el que el paciente se sienta menos amenazado. La última fase del modelo consiste en, una vez demostrado que la persona es capaz de enfrentar al estresor en un contexto controlado, que se enfrente al mismo de forma progresiva en situaciones de su día a día, aplicando y consolidando las estrategias y recursos aprendidos durante el entrenamiento de la fase número dos.

Somos conscientes de que este modelo, para llevarlo a cabo en su totalidad, es más viable a nivel de clínica que en un contexto escolar, debido a la complejidad de llevar a cabo una evaluación individualizada de cada uno de los estresores que puedan resultar aversivos para cada uno de los estudiantes. No obstante, para nuestro programa a nivel grupal, sí nos interesa de este modelo el concepto de afrontamiento del estrés frente a la huida o rechazo del mismo en la que se basan otros modelos. El hecho de poder ensayar a realizar un examen en aulas similares a las de la universidad en la que llevarán a cabo las pruebas de selectividad nuestros alumnos, puede ser un punto a favor para la preparación de la adaptación al nuevo contexto de los mismos. Este concepto de ensayo previo en contextos similares a los que se utilizarán en el momento de la evaluación se ha estudiado en innumerables ocasiones en psicología experimental, constatando una ejecución mejor cuando el estudio y los ensayos se llevan a cabo en un ambiente igual al contexto de la evaluación (Baddeley, Eysenck y Anderson, 2010).

4.2.7 Modelo basado en el entrenamiento de habilidades de resolución de problemas

A diferencia del modelo anterior, más encaminado al enfrentamiento del estresor a partir de un entrenamiento en desensibilización del mismo; el modelo basado en el entrenamiento de habilidades de resolución de problemas, obedece a la obviedad de su nombre.

Este método, iniciado por D’Zurilla (1972, En Vázquez, 2002), tiene como objetivo hacer que el sujeto aprenda un modelo de resolución de problemas sistematizado, basado en cinco habilidades básicas: la identificación del problema, el análisis de su respuesta habitual, el pensamiento divergente en busca de alternativas posibles, el análisis pormenorizado de las consecuencias de cada una de las alternativas planteadas, y la práctica final y evaluación de los resultados de las decisiones tomadas.

El concepto general de sistematización de este modelo, debido a su sencillez y a las posibilidades de generalización que nos ofrece, es la parte fundamental que nos interesa y que tomamos para nuestro programa de intervención. Entre nuestros objetivos se encuentra facilitar la resolución de los problemas que puedan surgir a nuestros estudiantes, de forma que afronten más fácilmente los estresores que puedan encontrar, a la vez que forman una autoeficacia segura basada en el conocimiento de las herramientas que podrán poner en marcha cuando surja un problema.

4.2.8 Definición del estrés ante los exámenes

Tal y como se comentaba anteriormente, la ansiedad ante los exámenes es un tipo de ansiedad que aparece en situaciones de interacción social no cotidianas o no controladas y situaciones en las que somos evaluados (Ministerio de Sanidad, 2020).

La respuesta de estrés y ansiedad ante los exámenes puede venir dada por un trastorno mayor de ansiedad social, en su vertiente de ansiedad ante el escrutinio (Podina & Vîsla, 2014). En diversos estudios se ha encontrado la relación entre la ansiedad social ante los exámenes y la presencia de sesgos perceptivos a nivel de interpretación por parte del individuo, el cual evalúa la situación como amenazante por el mero hecho de presentar un contexto de evaluación social. Estos autores, en 2014 encontraron una relación directa entre la expectativa de respuesta y la aparición de la ansiedad ante el escrutinio. Defendían que la aparición del estrés ante el examen venía dada por la expectativa de respuesta inmediata que percibía el individuo. Además, este aumento de la ansiedad ante la evaluación aumentaba cuando la misma se realizaba de forma oral, frente a evaluaciones escritas. Otro de los factores que encontraron que mediaba la aparición de la ansiedad en la evaluación, era el sesgo de interpretación, el cual explicaría que los participantes, a partir de factores que poco tienen que ver con su capacidad para realizar el examen, se viesan a sí mismos incapaces de llevarlo a cabo eficientemente, promoviendo la aparición del estrés y la ansiedad.

También, Laurin-Barantke, Hoyer, Fehm y Knappe (2016) confirmaron una mayor tendencia a sufrir ansiedad ante la evaluación cuando la prueba de examen era de tipo oral, frente a las pruebas de tipo escrito. Al saberse evaluado de forma explícita, y sobre todo al observar que se debe dar una respuesta inmediata, la ansiedad sentida por los participantes se disparaba.

4.2.9 Programas previos de tratamiento para el estrés ante los exámenes

En este punto vamos a recopilar una serie de estudios y programas llevados a cabo para paliar la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad ante el escrutinio social en

general. Algunos de ellos tienen base en los modelos previamente descritos, o se nutren de los puntos principales de los mismos.

El modelo de relajación progresiva de Jacobson, como ya anunciábamos en su apartado correspondiente, pese a la longevidad del mismo, sigue muy vigente a nivel de tratamiento clínico a día de hoy. Tanto es así que, O'Donnell y Dunlap (2019) llevaron a cabo una investigación en la que preguntaron a profesionales de la educación por su intención de tomar formación para llevar a cabo un programa de intervención basado en la relajación muscular progresiva con sus estudiantes. Los autores defienden que, debido al contexto social en el que se está moviendo actualmente la educación a todos los niveles, resulta prioritario encontrar medidas para paliar el estrés y la ansiedad basadas en técnicas con demostrada eficacia científica, como es la relajación progresiva de Jacobson.

En 2018 se publicaba en la revista de la Sociedad para la Investigación de la Psicoterapia un estudio en el que se comparaba la terapia basada en el modelo cognitivo-conductual con la terapia basada en la reestructuración cognitiva. En dicho estudio se encontró que ambas terapias eran igual de efectivas para el tratamiento de la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes que participaron en el mismo (Reiss y cols., 2018). Defendían, además, que la reducción que conseguían estas terapias para el estrés ante los exámenes se demostraba a nivel de percepción del estrés por parte del propio estudiante, aunque a nivel psicofisiológico no hubiese diferencias significativas; es decir, aunque la persona seguía mostrando síntomas de ansiedad, a nivel cognitivo decía estar más relajado y afrontaba mejor la situación que antes del tratamiento.

El entrenamiento en auto-regulación emocional también se ha llevado a cabo como técnica para paliar el estrés ante los exámenes y se han estudiado sus efectos en población estudiantil. Tooranposhti (2011) encontró una mejora significativa en la reducción del estrés y la ansiedad ante los exámenes en un grupo de estudiantes a los que se sometió a entrenamiento en autorregulación durante seis semanas. Además, este autor señalaba que encontraron diferencias dentro de los niveles de estrés inicial que presentaban los estudiantes, relacionados con el nivel académico de sus padres, siendo mayor el nivel de ansiedad ante los exámenes para aquellos alumnos cuyos padres tenían estudios superiores. Este factor contextual puede resultar clave como factor mediador del estrés debido al auto-concepto y el sesgo de expectativas de los estudiantes.

En conjunto con la efectividad de estos tratamientos, se debe tener en cuenta la investigación llevada a cabo por Handelzalts y Keinan (2010). En su estudio, compararon los efectos de diversos tratamientos contra la ansiedad ante el escrutinio, pero teniendo

en cuenta como variable la posibilidad o no de elección del tratamiento por parte del participante. Encontraron que, para aquellos participantes que no habían tenido opción a elegir el tratamiento, es decir, que les había sido impuesto, la efectividad del mismo bajó de forma significativa con respecto a los participantes del grupo que sí habían tenido opción de elegir su tratamiento psicológico. Este dato nos muestra de nuevo la importancia de la sensación de control para los individuos, incluso a nivel de elección del tratamiento con el que paliar su ansiedad ante los exámenes.

Con esta mención daríamos por terminada la explicación del marco teórico de nuestra intervención. En los siguientes apartados, comenzaremos a definir las pautas que proponemos para llevar a cabo en nuestro centro educativo como programa de intervención para prevenir y paliar los efectos de la ansiedad ante los exámenes, para alumnos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato.

5. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para la prevención del estrés y la ansiedad ante los exámenes

5.1 Introducción

Partiendo de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, previamente mencionados, sobre el porcentaje de casos de adolescentes en edad escolar que sufren o han sufrido en algún momento un trastorno o problema grave de ansiedad, nuestro programa se centra en ofrecer atención preventiva a todo el alumnado de nuestro centro, que se encuentre cursando los cursos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato.

Esta delimitación dentro de los alumnos del centro educativo obedece a una necesidad imperiosa: la preparación de los mismos para una hipotética presentación a la convocatoria de selectividad, en la cual se matricularon en 2018 un total de 4.148 alumnos, de los 4.715 que cursaban segundo curso de Bachillerato, solo en la provincia de Jaén según el Ministerio de Educación (<http://estadisticas.mecd.gob.es/>). Es decir, el porcentaje de alumnos matriculados para la prueba de selectividad con respecto a los alumnos que finalizan Bachillerato, asciende a un 87% del total.

Esta cifra, para nada despreciable, pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un plan de acción y prevención ante el estrés que sufren los estudiantes al presentarse a los exámenes como las pruebas de selectividad, o los exámenes en general del curso de bachillerato que determinará su nota media y sus futuras posibilidades de elección de carrera profesional.

Además, como también se ha mencionado durante la concreción del marco legislativo, no se encuentra a día de hoy ninguna asignatura de carácter obligatorio que permita a los estudiantes adquirir las habilidades básicas para afrontar y manejar las sensaciones de estrés y ansiedad, que aproximadamente un 20% sufrirá (García, 2019).

5.2 Planificación

5.2.1 Áreas de intervención

En nuestro programa de intervención se enfocará el esfuerzo en poner atención a las tres áreas principales propias del campo de la orientación educativa, es decir, la atención y acción tutorial, la atención a la diversidad, y la orientación académica y profesional. Para ello, teniendo en cuenta que un curso escolar tiene entre 37 y 42 semanas, y que existen otros contenidos necesarios a tratar en las sesiones de tutoría de los cursos de cuarto de ESO, el programa contará con un total de 21 temas, divididas entre 60 sesiones de 45 minutos (30 en sesiones de tutoría de cuarto curso de ESO y 30 en primer curso de Bachillerato). Al no contar con sesiones de tutoría en el horario de 1º de Bachillerato, las actividades se harán en horario extraescolar de tarde.

Los criterios para dividir las temáticas a tratar en cada una de las sesiones entre el curso de Educación Secundaria y el de Bachillerato serán la dificultad de los contenidos o la necesidad de conocimiento previo para desarrollar eficientemente la sesión. Debido a esta necesidad de impartir de forma progresiva los contenidos del programa de intervención, la implantación del mismo será escalonada, comenzando a impartirse el primer curso académico únicamente en el 4º curso de ESO, para posteriormente, llevarlo a cabo en 4º de ESO y 1º de Bachillerato a partir del segundo curso escolar en el que se lleve a cabo la intervención. Así, los contenidos de los que consta nuestro programa de intervención se dividirán y temporalizarán tal y como se muestra en la Tabla 2, a continuación. En la misma, se resaltarán en negrita una sesión de cada una de las áreas, que se explicará más adelante para su clarificación.

Acción Tutorial

Según la Orden del 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (Orden 27 de julio de 2006 en adelante), la acción tutorial se define como las intervenciones que se llevan a cabo con alumnos, familia y docentes de cada grupo, con el objetivo de mejorar la convivencia y el desarrollo, seguir el proceso de aprendizaje y orientar en las decisiones académicas y laborales futuras.

Tabla 2

Planificación temporal del programa de Prevención para el Manejo del Estrés

Ámbito	Curso	Tema a tratar en la sesión	Sesiones (nº)
Atención y Acción Tutorial	ESO	1. Identificación estrés y ansiedad propios	4
	ESO	2. Fundamentos de la relajación	3
	ESO	3. Preparación antes de la relajación	3
	ESO	4. Evaluación de la eficacia de la relajación	2
	BACH	5. Relajación durante la situación de estrés	3
	BACH	6. Organización ergonómica de espacios	3
	BACH	7. Práctica de relajación para el día a día	4
Atención a la Diversidad	ESO	1. Situaciones estresantes en mi día a día	2
	ESO	2. Mis habilidades de afrontamiento	4
	ESO	3. Reconocimiento del estrés en otros	2
	ESO	4. Cómo ayudar ante un ataque de ansiedad	3
	BACH	5. Técnicas de relajación grupal	4
	BACH	6. Prevención del estrés en el hogar familiar	3
	BACH	7. La ansiedad ante la enfermedad física	2
Orientación académica y profesional	ESO	1. Manejo del estrés antes de un examen	4
	ESO	2. Evitando situaciones ansiógenas en clase	2
	ESO	3. Profesiones para ayudar ante el estrés	1
	BACH	4. Habilidades de resolución de problemas	4
	BACH	5. Regulación emocional para el estrés	3
	BACH	6. Mundo laboral, desempleo y ansiedad	1
	BACH	7. Entrenamiento en el ambiente de estrés	3

Nota: Temporalización de las sesiones del programa de intervención para el centro educativo I.E.S Cantora, en función del ámbito de la orientación educativa, el curso en el que se imparten, sea 4º de ESO (ESO) y 1º de Bachillerato (BACH), y de las temáticas que se tratan en cada sesión.

Atención a la Diversidad

Según el artículo 21 de la Orden 27 de julio de 2006, la atención a la diversidad desde el Departamento de Orientación debe dictar los criterios, procedimientos, actuaciones y planificación, para el seguimiento y evaluación de las medidas de atención a la diversidad que se lleven a cabo en el centro educativo. Además, siguiendo la Orden 27 de julio de 2006, dichas medidas se pueden desglosar, de más concretas a más generales, en:

- Medidas a nivel de alumnado, como son el refuerzo para paliar las dificultades puntuales, las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular, los programas de cualificación profesional inicial, y la libre elección de asignaturas optativas.
- Medidas a nivel de aula, establecidas en la Programación de Aula por el docente, entre las cuales deben constar los objetivos y contenidos de ciclo, la metodología y la modalidad de evaluación.
- Medidas a nivel de centro, entre las que destacan los diferentes niveles de concreción curricular recogidos en el Proyecto de Centro, acompañado por el resto de documentos que lo integran.

En referencia a las medidas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial definidos en la Orden 27 de julio de 2006, en la actual Orden del 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, se ven modificados adaptando las designaciones de Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), y cursos de Formación Profesional Básica, respectivamente.

Orientación académica y profesional

La orientación académica y profesional, definida en el artículo 17 de la Orden de 27 de julio de 2006, busca llevar a cabo actuaciones con todo el alumnado del centro, con el objetivo de mejorar el autoconocimiento, conocer las propias capacidades, entrenar las estrategias en toma de decisiones, informar de las diversas opciones a tener en cuenta a nivel académico y profesional para su futuro, y poner en marcha los mecanismos que den acceso al mundo laboral, los ámbitos de vida activa y la formación continua a lo largo de toda la vida.

5.2.2 Recursos disponibles y necesarios

Recursos humanos

El centro escolar cuenta con 2 orientadores en su Departamento de Orientación Educativa, ambos con formación en Psicología y, por lo tanto, se les presupone formación en contenidos teóricos y prácticos sobre técnicas de intervención y comunicación psicológicas, siguiendo lo establecido en el Libro Blanco del Título del Grado en Psicología, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), donde se establecen las competencias básicas de los titulados con el Grado en Psicología.

Para poder llevar a cabo las sesiones necesarias semanalmente con las 4 líneas del cuarto curso de ESO, sumadas a las 4 de primer curso de bachillerato, y teniendo en cuenta la estructuración del horario del equipo de orientación del centro, se necesitaría la colaboración de los tutores de cada uno de los grupos de ESO y Bachillerato, en al menos una sesión. No obstante, debido a la variabilidad en el tipo y contenidos de la formación necesaria para el acceso a la oposición de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, no podemos asumir el conocimiento de las técnicas necesarias para llevar a cabo esta intervención al profesorado tutor de cada uno de dichos grupos, por lo que la misma se implementará tal y como se detalla en el apartado 5.2.3 sobre *Formación de los agentes de intervención*.

Además, para esta formación de los agentes de intervención, se pedirá ayuda en forma de profesionales que acudan al centro a impartir los contenidos precisos al Centro de Profesores de la delimitación geográfica en la que se encuentra el centro educativo.

Recursos materiales

Pese a que el centro cuenta con una amplia variedad de espacios disponibles, tal y como se detallaba en el apartado 3.4., debido a las distribuciones horarias del resto de profesores y grupos en el centro, se encuentran disponibles para nuestra actividad únicamente:

- El aula de clase habitual de cada uno de los grupos que se afiliarán al programa de intervención.
- El pabellón de deportes (en caso de que coincida su disponibilidad en el horario en el que se realiza la actividad)
- El salón de actos del pabellón norte

Todos ellos están equipados con los materiales necesarios para poder llevar a cabo las sesiones del programa de intervención. A saber, son necesarios proyector, equipo de sonido básico, sillas y pupitres. También serán necesarias para las sesiones en las que se ponga en práctica la relajación una alfombrilla de gomaespuma, caucho o similar, para poder estar sentados o tumbados sobre las mismas en el suelo. Este material se pone a disposición de los alumnos por parte del centro y del Departamento de Educación Física. Además, en algunas sesiones será necesario el uso de material TIC como tabletas u ordenadores portátiles, los cuales forman parte del equipamiento del Departamento de Tecnología, el cual las cede temporalmente.

Para el óptimo funcionamiento del programa y de las técnicas que en él se pondrán en práctica, se solicitará al alumnado que, para determinadas sesiones, acudan al centro educativo en ropa cómoda o deportiva, tal y como lo harían para otras asignaturas como Educación Física.

Por último, para la sesión final del apartado de Orientación Académica y Profesional, la correspondiente al *Entrenamiento en el ambiente de estrés*, será necesario contar con la colaboración de la Universidad para que se permita llevar a cabo las tres sesiones de las que consta dicho apartado en un aula de la facultad en la que el alumnado del centro realiza cada año las pruebas de selectividad.

5.2.3 Formación de los agentes de intervención

Como se comentaba anteriormente, para el correcto funcionamiento de este programa de intervención, es necesario que los agentes que lo impartan, en este caso el profesorado tutor de cada uno de los grupos, así como el equipo de orientadores, tenga formación en conceptos y técnicas de regulación del estrés, la ansiedad, relajación, regulación emocional, etc.

Debido a la amplitud de los conocimientos y habilidades que se requieren, y a que algunas de las mismas requieren un entrenamiento continuo y específico, por ejemplo, para poder conducir una sesión de relajación grupal; la formación del profesorado de nuestro centro educativo comenzará tres meses antes de la puesta en marcha del programa de intervención con el alumnado. Es decir, la formación del profesorado comenzará, en una sesión semanal en horario no lectivo, en septiembre del curso académico en el que se pondrá en práctica el programa de intervención, y finalizará en la última semana de noviembre de ese mismo curso académico; para poner en marcha el programa con el alumnado a comienzos de diciembre.

Los contenidos y habilidades básicas que deberá adquirir el profesorado involucrado en el programa de intervención son:

- Qué son y cómo se manifiestan el estrés y la ansiedad
- Cómo manejar la ansiedad de forma puntual y a largo plazo
- Técnicas de prevención y de manejo ante un ataque de ansiedad.
- Fundamentos conceptuales de la relajación
- Fundamentos de la ergonomía cognitiva para la prevención del estrés
- Conceptos prácticos de la relajación guiada
- Qué son las habilidades de afrontamiento y cómo se entrenan
- Conceptos sobre regulación emocional y su puesta en práctica
- Fuentes de estrés en el mundo laboral y su efecto sobre el desempleo

5.3 Diseño del programa

5.3.1 Objetivos generales

Los objetivos del programa de intervención dan respuesta a las necesidades planteadas durante el marco teórico de este documento. Se planteaba la no existencia de asignaturas o contenidos obligatorios en el currículum oficial de ESO que satisficiesen las necesidades de aprendizaje de habilidades y herramientas para el manejo del estrés y la ansiedad, habiendo quedado suficientemente demostrada su presencia en la vida diaria del alumnado (Ávila, 2015). Además, estos objetivos están directamente relacionados con la programación de temáticas que se presentaba en la Tabla 2.

- Fomentar la salud mental del alumnado mediante la adquisición y puesta en práctica de herramientas de manejo del estrés
- Prevenir la aparición de trastornos de ansiedad a largo plazo, y la manifestación de síntomas agudos de estrés
- Mejorar la higiene y ergonomía cognitiva de los ambientes familiares y personales de los alumnos
- Dar a conocer las salidas laborales y herramientas para uso diario para la prevención y tratamiento del estrés en las otras personas
- Disminuir las sensaciones desagradables que pueda experimentar el alumnado al presentarse a los exámenes y pruebas oficiales

A partir de estos objetivos, se desglosan en los puntos siguientes las competencias, contenidos y objetivos específicos de las actividades y tareas de cada área de intervención concreta.

5.3.2 Competencias básicas

Desde la publicación de la LOE se incorporan en el currículum una serie de competencias básicas, con el objetivo de asegurar en el alumnado los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde una perspectiva práctica y de integración del conocimiento. Estas competencias básicas, desarrolladas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se desglosan en 8: competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

A día de hoy, aún sigue vigente la definición de las competencias clave que estipula la LOMCE. No obstante, teniendo en cuenta el Proyecto de Ley Orgánica 121/000048 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Congreso de los Diputados el 22 de febrero de 2019; y siendo conscientes de que tarde o temprano se completará el proceso de derogación de la LOMCE, para el programa de intervención nos basaremos en las competencias básicas descritas en la LOE. Además, a nivel práctico, no existe una diferencia significativa entre las competencias que marcan estas dos leyes, salvo en aspecto e interpretación subjetiva del nombre que las define (Coll, 2007).

5.3.3 Unidades de actuación

Acción Tutorial: Tema 2. Fundamentos de la relajación

Introducción y justificación

En las tres sesiones de las que consta esta unidad temática se dará cabida al aprendizaje de los fundamentos de las diferentes técnicas de relajación. Se pretende que, mediante estrategias de aprendizaje colaborativo, los alumnos reconozcan las similitudes y diferencias que existen en las bases de aplicación de las técnicas de relajación más utilizadas a nivel clínico y escolar. La base teórica de las mismas coincide con las modalidades de relajación descritas a lo largo de este documento.

Se considera útil y necesario el conocimiento de estas modalidades de ejercicios de relajación, tanto para afianzar los conceptos impartidos en la primera sesión sobre estrés y ansiedad, a los cuales estas técnicas hacen frente; como para continuar con el resto de unidades temáticas, donde se comenzará a abordar de una forma más práctica y directa las técnicas de relajación grupales, basadas en las habilidades de afrontamiento, etc.

Además, al dar a conocer estos conceptos, que pudieran resultar más técnicos, a través de metodologías de aprendizaje cooperativo como la de *Rompecabezas* (Slavin, 1994; En Varas y Zariquiey, 2012), se propicia que el alumnado sea consciente de que es posible introducir nuevas metodologías en el ámbito de clase, rompiendo la monotonía habitual de la clase magistral, y fomentando un conocimiento más profundo de los mismos (Cifuentes & Meseguer, 2015).

Destinatarios

Los destinatarios de esta unidad temática son todos los alumnos que conforman cada una de las clases de 4º curso de ESO, un total de 96 alumnos, divididos entre las cuatro líneas. Entre ellos se encuentra 2 alumnos con NEAE, presentando Altas Capacidades Intelectuales, distribuidos en grupos diferentes. El hecho de que sea este grupo el principal objetivo de la intervención, se debe a su cercanía con el comienzo de Bachillerato, que trae consigo las posibles diversas problemáticas y casuísticas previamente mencionadas durante la redacción de este documento.

Objetivos

Los objetivos generales de la realización de esta unidad temática con el alumnado son los siguientes:

- Conocer las similitudes y diferencias de los fundamentos de las técnicas de relajación explicadas
- Saber diferenciar entre diferentes técnicas de relajación
- Preparar para la puesta en práctica de técnicas de relajación grupales
- Fomentar el trabajo en grupo y la colaboración entre sus miembros
- Ser capaces de consensuar aspectos teóricos y exponerlos ante el grupo
- Ser capaces de distribuir roles de trabajo grupal de forma autónoma y adaptarse a los mismos

Competencias básicas

A continuación, se detallan las competencias básicas transversales que se trabajan de forma concreta en esta unidad, junto con la metodología a seguir para este cometido:

- Competencia en comunicación lingüística: a través de la exposición oral de los contenidos del tema.

- Competencia matemática: calculando el tiempo que deben hablar cada uno de los integrantes del grupo para conseguir el éxito en la práctica.
- Competencia de conocimiento y la interacción con el mundo físico: mediante la asociación de las técnicas de relajación explicadas aplicadas a diversas situaciones teóricas.
- Tratamiento de la información y competencia digital: a partir del manejo de los textos con los conceptos y la teoría relativa a esta sesión.
- Competencia social y ciudadana: a través del respeto por el turno de palabra y el trabajo de las habilidades sociales implícitas en el trabajo cooperativo
- Competencia cultural: con el aprendizaje del origen de las diversas técnicas de relajación, así como su posible aplicación en un futuro ambiente social
- Aprender a aprender: a partir del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo, resumen de textos, organización de la exposición de los mismos, etc.
- Autonomía e iniciativa personal: aceptando y adoptando los roles que se impongan a cada uno de los alumnos, ejerciendo su papel en los grupos de trabajo y proponiéndose como organizadores de cada uno de los grupos

Contenidos

Los contenidos en los que se basará el desarrollo de esta unidad temática serán los siguientes:

- Conceptos y fundamentos de las técnicas de relajación y manejo del estrés
- Funcionamiento de la técnica de *Rompecabezas* (Slavin, 2004; En Varas y Zariquiey, 2012).

Metodología y evaluación

Se pondrá en práctica, durante las tres sesiones que dura esta unidad temática, la metodología de aprendizaje cooperativo llamada *Rompecabezas* de Robert Slavin (1994; En Varas y Zariquiey, 2012). Siguiendo los pasos para el desarrollo de esta metodología, los cuales pueden observarse representados en la Figura 4 en la página a continuación, propuestos por Rafael Castellano (2020), la actividad consistiría en:

- Se agrupan los alumnos en grupos heterogéneos, y se asigna un tema concreto a cada uno de los grupos.
- El tema que se ha asignado, debe dividirse en tantas partes como miembros tenga el grupo, y asignarse cada una de ellas a uno de dichos integrantes. Cada persona del grupo se convierte, ahora, en experto en su temática concreta.
- A continuación, se pone en común en el propio grupo las conclusiones que se han obtenido tras indagar en el tema que se ha asignado.
- Tras esto, se forman grupos distintos en los que cada integrante tenga una temática concreta diferente.
- En estos grupos nuevos, se pone en común, con un tiempo limitado, el aspecto concreto que se ha trabajado en el grupo de origen y, el resto de miembros del grupo, toma nota del mismo.
- Cuando una persona ya haya pasado por el máximo número de grupos posibles, se da por concluida esta fase de la actividad.
- En la siguiente fase, se elige un representante de cada grupo y se pone en común la información que se ha obtenido de la fase anterior.

La evaluación de la actividad se lleva a cabo tanto a través de la comprobación de que los conocimientos que se exponen corresponden con los temas trabajados, mediante la exposición oral; como a partir de rúbricas similares a la que exponemos en la Tabla 2 del Anexo 1, basadas en la propuesta por el propio Castellano (2020).

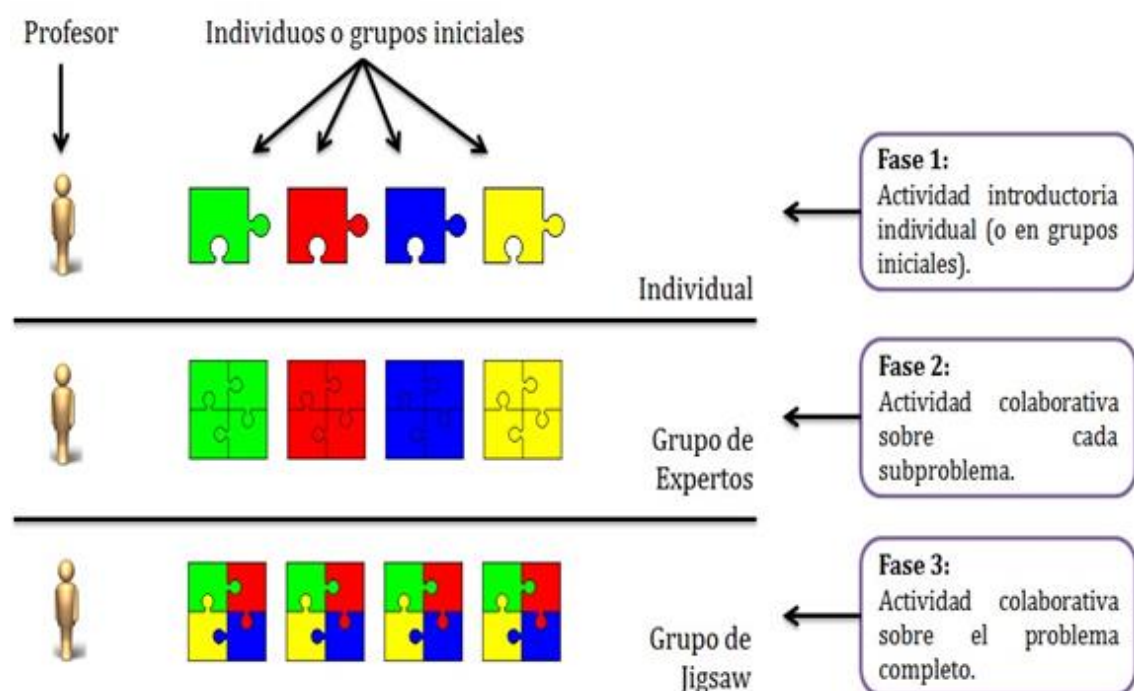


Figura 4. Fases de la metodología Rompecabezas. Copyright 2020 por Rafael Castellano

Para atender a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales, se asignarán contenidos con un grado más de profundidad al grupo en el que se encuentren, siguiendo las recomendaciones de Varas y Zariquiey (2012).

Además, también se pondrá en práctica antes de finalizar la tercera sesión, una metodología de debate entre los alumnos, proponiendo como temática “Qué opinión guardan sobre la utilidad de las técnicas de relajación explicadas y qué expectativas tienen con respecto al proyecto de intervención”.

Temporalización

Debido a que el programa se ha estructurado en relación a la duración habitual de las sesiones de tutoría en ESO, es decir, entorno a sesiones de 45 minutos de duración aproximadamente, serán necesarias casi las 3 sesiones completas para poder llevar a cabo esta metodología de aprendizaje colaborativo de forma óptima.

La necesidad de contar con casi las 3 sesiones de 45 minutos, sumando un tiempo total de 2 horas dedicado a la actividad de *Rompecabezas* exclusivamente, de las sesiones de tutoría, viene dada por la propia metodología. El aprendizaje colaborativo a través de la actividad de *Rompecabezas* (Slavin, 1994; En Varas y Zariquiey, 2012), como en otras técnicas del aprendizaje cooperativo, conlleva una duración mayor en las primeras sesiones en las que se aplica, ya que es necesario la preparación y consolidación de los grupos de alumnos que trabajan juntos durante la sesión.

Actividades

En este apartado desarrollaremos las actividades que se llevarán a cabo a lo largo de las tres sesiones en las que se tratará la temática de Fundamentos de la relajación. Todas las sesiones podrán desarrollarse en el ámbito habitual del aula de clase, aunque se reestructurará para permitir la acomodación a la metodología de aprendizaje cooperativo previamente mencionada.

La actividad principal, la cual ocupará la mayor parte del tiempo de las tres sesiones, consistirá en el desarrollo de la metodología de *Rompecabezas*, a partir del material aportado por el docente sobre los fundamentos de las técnicas de relajación más habitualmente utilizadas en terapia. Para ello, al comenzar la clase se indicará al alumnado que se debe reorganizar la clase agrupando las mesas de seis en seis, para formar cuatro grupos diferentes dentro del aula.

Una vez agrupados así, el profesor repartirá una Tablet por cada grupo de 6 alumnos, en la cual encontrarán varios ficheros explicando, de forma superficial, los fundamentos de las técnicas de relajación de Jacobson, de Schultz, de meditación de Benson y Mindfulness. Al repartir solamente una Tablet por cada grupo, se fomenta la interdependencia positiva entre los miembros del mismo (Johnson & Johnson, 1994).

Además, se repartirá una ficha para cada uno de los alumnos en la que aparecerá la Tabla 3, la cual puede encontrarse en el Anexo 2 de este documento. En ella, deberán resumir, de forma consensuada, los aspectos más relevantes de cada uno de los modelos, así como sus principales diferencias y similitudes. Para hacer esta actividad, el profesor les dará alrededor de 30 minutos de tiempo. Al finalizar este tiempo, el profesor recogerá las fichas de cada alumno y las guardará, y explicará que, en la siguiente sesión deben formarse grupos nuevos, en los cuales debe haber al menos un alumno experto de cada una de las temáticas, formándose en esta ocasión 6 grupos de 4 personas. Para esta fase, se les explicará que cuentan con 30 minutos de la sesión, y que en ella deben expresar a sus nuevos grupos toda la información relevante que recogieron en su grupo principal.

El objetivo de dar un tiempo limitado a los alumnos es fomentar que sean capaces de organizar el tiempo en grupo, respetar los turnos de palabra, y adoptar y distribuir sus roles de forma autónoma. Además, al prevenir al alumnado sobre los roles que deberán adoptar en la siguiente sesión, se ayuda a que vengan preparados para comenzar a trabajar más rápidamente.

En la segunda sesión de esta actividad, se vuelven a formar grupos heterogéneos de expertos, no coincidiendo con los que se habían formado en la sesión anterior. En esta ocasión, se hace una ronda de 20 minutos cada una, en la que los alumnos exponen su tema al grupo y completan su ficha con la información del resto de expertos de su nueva agrupación. Al finalizar este tiempo, el profesor pide que vuelvan a formar sus grupos iniciales, y se da comienzo a la fase de evaluación de la actividad mediante la presentación oral. Se elegirá al azar un miembro de cada uno de los grupos para que exponga la información que ha recogido, y se evaluará siguiendo la rúbrica del Anexo 1. A esta sección se dedicará el restante de la segunda sesión y 25 minutos de la tercera sesión.

En la tercera sesión, se continuará con las exposiciones orales y, al finalizar, se propondrá al alumnado un debate sobre qué les han parecido las diferentes técnicas de relajación, si estarían dispuestos a usarlas en su día a día, y que expectativas guardan con respecto al programa de intervención que se lleva a cabo en su centro educativo.

Este debate concluirá al finalizar la tercera sesión, y se dará por terminada también esta unidad temática del programa.

Atención a la Diversidad: Tema 5. Técnicas de relajación grupal

Introducción y justificación

La atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado es el punto principal del que parte este programa de intervención. Siguiendo la Orden 27 de julio de 2006, nuestro principal cometido es dotar al alumnado de medidas que consigan paliar el estrés y la ansiedad que pueden sufrir durante su etapa escolar, poniendo el énfasis en el momento de acudir a pruebas y exámenes oficiales.

Además de las medidas a nivel de alumnado, en esta unidad temática concreta nos centramos en una medida a nivel de aula, como es la relajación grupal del conjunto de alumnos que la conforman. La necesidad de comenzar a llevar a cabo este tipo de metodologías grupales reside principalmente en el ámbito académico en el que se desarrolla esta unidad, ya dentro del curso de 1º de Bachillerato, donde cada nota cuenta para una futura hipotética nota media de selectividad, y donde ha quedado demostrado que la unidad del grupo de alumnos tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los mismos a diversos niveles (Rich-Harris, 1999).

También, dentro del propio programa dedicado a esta atención de diversidades, ponemos en marcha mecanismos para atender conjuntamente la atención a la diversidad más clásica que presenten los alumnos, como se ha demostrado en el punto anterior, atendiendo a las NEAE de Altas Capacidades Intelectuales a través de un cambio en el temario de la unidad temática, tal y como recomendaba el autor original de la metodología práctica que se sigue en la misma.

Destinatarios

Los destinatarios de esta unidad temática son todos los alumnos de las cuatro líneas del primer curso de Bachillerato de nuestro centro educativo. Como ya se anunciaba en párrafos anteriores, este programa de intervención para el estrés y la ansiedad se planifica para al menos dos años lectivos contiguos. Se pretende, por tanto, continuar ampliando lo trabajado en el cuarto curso de ESO, aumentando los contenidos en este primer curso de Bachillerato, y contando con los mismos grupos de alumnos con los que se trabajó el año anterior.

Por lo tanto, finalmente los destinatarios de esta unidad temática serían previsiblemente los alumnos que se encuentran cursando el primer curso de Bachillerato, en sus diversas modalidades, durante el segundo año de aplicación del programa de intervención, que son previsiblemente los mismos 96 alumnos que cursaron 4º de ESO el año anterior.

Objetivos

Los objetivos, en esta ocasión, hacen referencia no tanto a habilidades y destrezas individuales de cada alumno, sino también a herramientas grupales y de trabajo conjunto entre compañeros. Estos serían:

- Llevar a cabo una sesión de relajación en grupo con el conjunto de los estudiantes de la clase
- Manifestar y saber expresar las sensaciones de estrés propias y reconocer las de los demás miembros del grupo
- Aprender a respetar los tiempos y cambios espontáneos dentro del estado emocional de los demás miembros del grupo y propios
- Seguir de forma autónoma y consciente las instrucciones guiadas de una sesión de relajación grupal
- Expresar las expectativas y la conformidad o disconformidad con los resultados obtenidos tras llevar a cabo la sesión de relajación grupal
- Aprender a concentrarse en el propio cuerpo, las sensaciones y cambios que se producen durante la sesión de relajación

Competencias básicas

Las principales competencias básicas trabajadas a lo largo de esta unidad temática son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: a través de la expresión de las propias sensaciones y la comprensión de los nuevos patrones de conducta dictados por la meditación guiada.
- Competencia de conocimiento e interacción mundo físico: explorando cómo interactúa el propio cuerpo con el ambiente en el que se está llevando a cabo la relajación grupal, en contacto con los diversos materiales que lo rodean, y las sensaciones que dicha interacción genera.
- Competencia social y ciudadana: con el respeto al turno de palabra, a la expresión de los sentimientos y sensaciones de los demás miembros del grupo, y el reconocimiento de los mismos a través del lenguaje no verbal.

- Aprender a aprender: adquiriendo habilidades novedosas y útiles para su día a día como son las que aportan los métodos de relajación grupal guiada
- Autonomía e iniciativa personal: reconociendo las propias sensaciones, sentimientos y conductas durante el proceso de relajación; así como interactuando con las propuestas del docente durante la actividad

Contenidos

Los contenidos de esta sesión temática podrían resumirse en dos puntos clave: conceptos y fundamentos de relajación grupal, y efectos sobre el propio estado de estrés-ansiedad y el grupal. No obstante, a continuación, desglosamos brevemente en qué consisten cada uno de estos puntos.

- Conceptos y fundamentos de relajación grupal:
 - Fundamentos de la relajación grupal guiada
 - Atención a las sensaciones del propio cuerpo
 - Trabajo de las habilidades de atención sobre el propio cuerpo y las sensaciones suscitadas durante la relajación
- Efectos sobre el estado de estrés-ansiedad grupal:
 - Concepto de cohesión grupal y endogrupo
 - Beneficios del ambiente académico grupal positivo
 - Habilidades de mediación en conflictos dentro del grupo

Metodología y evaluación

La metodología que se llevará a cabo durante las 4 sesiones de extensión de esta unidad temática, combinan diferentes ejercicios teóricos y prácticos que, a continuación, se desglosan con mayor detalle.

Durante la primera sesión, se expondrán y explicarán los conceptos de cohesión de grupo, endogrupo y exogrupo, y todos los relativos a las técnicas de relajación grupal, ya mencionados anteriormente; a través de la metodología de clase magistral, durante los primeros 30 minutos de la sesión. En los 15 minutos restantes, se administrará un test a los alumnos, que deberán cumplimentar, sobre su nivel de estrés-ansiedad actuales, y en su ámbito diario. Dicha herramienta será el Cuestionario de Estrés Percibido de Levenstein adaptado al español (Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro, 2002), con una consistencia interna de $\alpha = .93$ (Kocalevent et al., 2007; En Lahoz, 2013), considerándose por dicho equipo como fiable y válido. Para una referencia más clara del mismo, puede consultarse en el Anexo 3.

En la segunda, tercera y parte de la cuarta sesión, se pondría en práctica el entrenamiento grupal en relajación de Schultz, siguiendo la propuesta llevada a cabo en otros centros (Toledo y cols., 2006), ya mencionada en el apartado correspondiente a esta modalidad terapéutica. Para ello, utilizaríamos como material TIC el equipo de sonido del aula, a través del cual reproduciríamos una sesión de relajación autógena, del tipo de la que podemos encontrar en el canal de Chiarelli (2015), alojado en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=iHujUG7UqDA>.

Antes de finalizar la cuarta sesión, en los últimos 15 minutos, y como medida post-test, se volverá a administrar el Cuestionario de Estrés Percibido de Levenstein adaptado al español (Sanz-Carrillo y cols., 2002).

La evaluación de esta unidad temática se llevará a cabo a través de los resultados pre-test – post-test del cuestionario administrado, así como a partir de las opiniones verbales subjetivas que el alumnado proporcione en relación a su experiencia propia con las sesiones de relajación en clase.

Temporalización

La aplicación de esta unidad temática se extenderá a lo largo de 4 sesiones de 45 minutos en horario extraescolar de tarde. Se hará en este horario debido a que en Bachillerato no se cuentan con sesiones de tutoría dentro del horario lectivo. Este patrón de tiempo obedece al tiempo medio que debe durar cada una de las sesiones de entrenamiento de Schultz, así como a la necesidad de entrenar la relajación muscular de forma progresiva, no debiendo llevarse a cabo la sesión de relajación de toda la musculatura desde el primer día (Vila y Fernández-Santaella, 2009).

Actividades

Las actividades de estas sesiones, como ya explicábamos en el apartado de metodología, que se distribuirán a lo largo de las cuatro sesiones de esta unidad temática son:

En la primera sesión, se llevará a cabo una sesión teórica magistral en la que, en todo momento, el alumnado tendrá la posibilidad de interrumpir la sesión para ir consultando las dudas que vayan surgiendo. Además, antes de finalizar esta sesión, se administrará una prueba, previamente mencionada, que servirá como pre-test para conocer el grado de estrés que sufren los alumnos antes del comienzo de las sesiones de relajación grupal.

En la segunda, tercera y cuarta sesión, se pondrá en práctica el entrenamiento en relajación autógena de Schultz, utilizando para ello los medios audiovisuales previamente mencionados, en las primeras etapas de la relajación, y continuando para completarla con la guía de Entrenamiento Autógeno elaborada por Martín y Abalo (2004). A continuación, en la Tabla 4, basándonos en la guía elaborada por estos autores, detallamos cómo transcurre una sesión del entrenamiento de la relajación de todos los grupos musculares, la cual corresponde a la sesión cuarta de esta unidad temática.

Tabla 4.

Ejercicio completo de relajación autógena básica de Schultz.

Orden de los ejercicios	Frases que recita el guía	Objetivo de relajación
1º	Siento el peso en mi brazo	Muscular
2º	Siento un calor intenso en mi brazo	Vascular
3º	Noto el latido de mi corazón, fuerte y tranquilo	Cardiaca
4º	Mi respiración se mantiene tranquila	Respiración
5º	Noto el calor en mi plexo solar	Zona abdominal
6º	Noto mi frente fría y agradable	Zona cefálica

Nota: Fórmula de relajación básica de Schultz, siguiendo la guía propuesta por Martín y Abalo (2004)

Antes de la finalización de la cuarta sesión, de nuevo, se administrará la prueba post-test sobre estrés, con el objetivo de poder comprobar la eficacia que ha tenido sobre el grupo la práctica de estas sesiones de relajación a lo largo de las tres semanas. Además, para comprobar la existencia de otras variables extrañas a lo largo de este proceso, se les preguntará oralmente en cada sesión por la existencia de sucesos puntuales que hayan agudizado sus niveles de estrés a lo largo de la semana.

Orientación Académica y Profesional: Tema 7. Entrenamiento en el ambiente de estrés.

Introducción y justificación

Desde la orden 27 de julio de 2006 se propone que la Orientación Académica y Profesional esté enfocada a, entre otros menesteres, mejorar la toma de decisiones del alumnado en relación a su futuro profesional, y poner en marcha las acciones pertinentes para que se pueda llevar a cabo de la mejor forma posible la transición a la vida laboral adulta.

Es concretamente en esta dirección en la que se propone esta unidad temática en el curso de primero de Bachillerato, con la que, además, se da por finalizado el programa de intervención. Nuestra principal intención es dar al alumnado la posibilidad de conocer el ambiente en el cual va a tener lugar uno de los momentos más relevantes de su vida académica, como es la prueba de selectividad. Además, esta actividad les abre las puertas para tomar contacto de manera informal y por su cuenta, para aquel alumnado que lo desee, visitando tantas veces como le sea necesario los espacios públicos de la universidad de su zona en cuestión.

Desde un punto de vista teórico, aludiendo a estudios sobre el efecto del contexto sobre la memoria, Godden & Baddeley (1980) demostraron que, al practicar el estudio en un contexto similar al lugar donde se iba a realizar la prueba de examen, los resultados eran significativamente mejores. Nuestro propósito de exponer al alumnado al contexto en el cual van a realizar el examen de selectividad al año siguiente, es el de poner en marcha estos procesos cognitivos de familiarización. Además, facilitaríamos un posible efecto de mejora sobre el resultado de la prueba si el estudiante toma por costumbre acudir a estudiar a la universidad. También inferimos una mejora a nivel de sensaciones de estrés-ansiedad, debido a la menor aversión que provocaría un contexto familiar frente a uno novedoso.

Destinatarios

Los destinatarios de esta unidad temática serían los mismos que en las unidades temáticas anteriores, es decir, el alumnado que se encuentre cursando el primer curso de Bachillerato, independientemente de su especialidad, en el segundo curso escolar en que se pone en marcha el programa de intervención.

Objetivos

Los objetivos concretos de esta unidad temática son los siguientes:

- Permitir al alumnado conocer el espacio real donde se va a llevar a cabo la prueba de selectividad en el curso siguiente.
- Facilitar la posibilidad de acudir a estudiar a las bibliotecas públicas situadas en las facultades donde se realizará dicha prueba.
- Disminuir el nivel de estrés-ansiedad del alumnado a través de la familiarización.
- Posibilitar el contacto del alumnado con las situaciones y sensaciones que tendrán lugar en el momento de acudir a la prueba de selectividad

Competencias básicas

Las competencias básicas que se ponen de manifiesto en esta unidad temática son las siguientes:

- Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico: la propia práctica de la unidad está dirigida expresamente hacia esta competencia, permitiendo al alumnado interactuar con el contexto universitario previamente a deber acudir a la prueba de examen.
- Tratamiento de la información y competencia digital: a través de la búsqueda de medios mediante el uso de la web de la universidad en cuestión, para consultar la posibilidad de acudir a estudiar a las bibliotecas públicas de dichas universidades.
- Competencia social y ciudadana: trabajada a partir de la práctica con las situaciones sociales cotidianas que encontrarán en los contextos de las universidades cuando acudan a la prueba de selectividad
- Aprender a aprender: a través de la práctica y la propia reflexión sobre las necesidades individuales en el momento futuro de examen y cómo satisfacerlas con esta oportunidad que se les brinda
- Autonomía e iniciativa personal: mediante la decisión de practicar el estudio en contextos similares al de las facultades universitarias de su zona

Metodología y evaluación

La metodología correspondiente a las tres sesiones de esta unidad temática sería la de la práctica in-situ. Se pretende, previa autorización por parte de la universidad, que el alumnado acuda en tres ocasiones a los espacios de la facultad donde se llevará a cabo su examen de selectividad en el curso académico posterior.

Una vez en la facultad, habiendo avisado a los estudiantes en las semanas previas, se llevaría a cabo un examen sobre los contenidos de las unidades *4. Habilidades en resolución de problemas*, *5. Regulación emocional para el estrés*, y *6. Mundo laboral, desempleo y ansiedad*, a modo de ensayo para una futura hipotética prueba de selectividad en esas mismas aulas. Este examen no sirve más que para, por una parte, evaluar de forma superficial el conocimiento remanente a largo plazo sobre las sesiones del programa evaluadas, y también para que tengan práctica de forma directa con el contexto de un examen en el ámbito de selectividad.

La evaluación de esta unidad se hará de forma oral, preguntando al alumnado sus sensaciones durante el examen de prueba, durante el resto de las sesiones impartidas este curso y durante el programa de intervención en general a lo largo de los dos años.

Temporalización

La práctica de esta unidad temática se extendería a lo largo de tres sesiones. No obstante, en esta ocasión únicamente, existe una particularidad debida a la necesidad de desplazamiento con el alumnado fuera del centro educativo, la cual conlleva un tiempo extra que se traduciría en aunar los tiempos de las tres sesiones en un único día lectivo.

Debido a que esta actividad se realizará en horario extraescolar de tarde, debido a la falta de sesiones de tutoría en Bachillerato, únicamente deberá estructurarse el horario de llegada al centro y de retorno, para poder acudir todo el grupo en conjunto a las instalaciones de la facultad utilizando el transporte público, que se programarán en función de los tiempos y horarios que se faciliten desde la Universidad.

Actividades

Como hemos comentado anteriormente, las actividades de esta unidad temática se concentrarían en una única sesión de 2 horas y 15 minutos de duración. Dichas actividades consistirían en:

- Desplazamiento del alumnado desde el centro educativo hasta la facultad en cuestión a través del transporte público.
- Visita a las instalaciones de la facultad y a la biblioteca situada en la misma.
- Visita a las aulas disponibles de la facultad.

- Realización de una prueba test objetiva sobre los contenidos de las unidades temáticas 4, 5 y 6 del ámbito de Orientación Académica y Profesional.
- Debate con el alumnado sobre sus impresiones con esta práctica y con el programa de intervención en general.
- Retorno del alumnado al centro educativo.

Para llevar a cabo estas actividades, por supuesto, se pondría en conocimiento previo a todos los tutores legales del alumnado, y se pediría autorización expresa a los mismos para la salida del centro con los menores. Asimismo, se avisaría de la necesidad de que cada uno de los alumnos lleve consigo los medios económicos que posibiliten los viajes en transporte público y demás gastos imprevistos que puedan acaecer.

5.4 Aplicación y seguimiento

Para la aplicación y seguimiento del programa de intervención, se pondrán en marcha los diferentes recursos humanos y tecnológicos de los que hace uso habitual el centro educativo.

En cuanto al seguimiento con los tutores legales del alumnado que recibe el programa, antes del comienzo del programa, se organizará una reunión en la que se informe a todos ellos sobre el mismo, y donde se desglosarán cada una de las unidades temáticas, actividades, etcétera; que se llevarán a cabo con sus hijos. A partir de esa reunión, las comunicaciones, autorizaciones, y demás solicitudes que deban realizarse para el normal funcionamiento del programa de intervención, se harán a través de la plataforma iPasen de la Junta de Andalucía (www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/ipasen).

Además, a través de la plataforma iPasen, se ofrecerá información sobre la evaluación de los resultados obtenidos, individualizados para cada alumno, en cada una de las sesiones del programa, como si de una asignatura más se tratase.

Asimismo, los tutores legales del alumnado seguirán teniendo la posibilidad de consultar los avances de sus hijos en las sesiones ordinarias de tutoría, en el horario habitual de lunes por la tarde.

En relación al seguimiento con el alumnado, en todo momento el equipo de orientación educativa del centro se encontrará a su disposición para resolver las dudas, posibles problemas y contratiempos, que surjan durante la aplicación del mismo; al igual que se encontraría para cualquier otro ámbito general de la vida del alumnado.

5.5 Evaluación del programa

Una forma de evaluación ideal del programa sería contar con la posibilidad de llevar a cabo una medición pre-comienzo sobre los niveles de estrés-ansiedad del alumnado, y una medición post-finalización sobre estas mismas variables. No obstante, el programa de prevención-intervención se lleva a cabo a lo largo de un periodo de dos años, y en una etapa como es el final de la adolescencia, por lo que es posible que existan diversas variables extrañas, sobre las cuales no podemos tener control, y que hacen imposible una prueba fiable pre-post-test tan general.

Por ello, en cada una de las sesiones se lleva a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado con respecto a cada una de las unidades temáticas, en relación a sus sensaciones y a cómo experimentan su propia evolución, como ya se ha ejemplificado en apartados anteriores.

La evaluación general del programa, por tanto, se llevará a cabo comprobando los resultados y el avance en cada una de las sesiones por separado, a través de las diversas pruebas test estandarizadas, rúbricas, diálogos y debates con el alumnado.

6. Consideraciones finales

Desde el momento en el que se comienza a bosquejar este programa de intervención-prevención, se pretende dar respuesta a la problemática de la no existencia de contenidos en el currículum que aporten al alumnado herramientas básicas para la gestión de estos tan habituales como el estrés y la ansiedad.

El proponer un programa a lo largo de dos cursos académicos obedece a la necesidad de introducir conceptos básicos al alumnado, antes de avanzar a temáticas más complicadas. Se es consciente de la cantidad de recursos temporales que esto conlleva, pero se considera que un programa de estas características es útil y necesario ante un problema tan real y grave como al que nos enfrentamos.

Para concluir, a título personal, este tipo de programas son, al fin y al cabo, un parche a lo largo de una vida académica de rotos y descosidos, donde pareciera que lo único importante en la vida del alumnado es su calificación, y los resultados y estándares que debe conseguir superar el centro educativo para posicionarse entre los mejores de su ámbito territorial. Es cada vez más necesario un cambio total en la visión que tenemos sobre nuestro sistema educativo, el cual con la llegada de las TIC a nuestro día a día, perece por momentos (Fernández-Enguita, 2012). Si no demostramos que a través de nosotros y del sistema escolar se puede aprender más que consultando internet, poco futuro nos queda por delante.

7. Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco del Título del Grado en Psicología*, Recuperado el 29 de abril de 2020, De http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- Alonso, S. (2015). Formas de afrontamiento ineficaces en la adolescencia: a propósito de un caso de ansiedad ante los exámenes. *Clínica Contemporánea*, 6 (2), 117-123. doi: 10.5093/cc2015a9
- Ávila, F. I. (2015), *El estrés ante los exámenes de los estudiantes del segundo año de bachillerato técnico y general unificado de la unidad educativa Alberto Enríquez del Cantón Antonio ante el año lectivo 2013-2014*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica del Norte: Ecuador
- Baddeley, A., Eysenck, M. W. y Anderson M. C. (2010). *Memoria*, Madrid: Alianza
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2018). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis, *Mindfulness*, 10(2), 203-214, doi: 10.1007/s12671-018-0965-5
- Castellano, R. (febrero de 2020), El Orientador en el Diseño y Desarrollo Curricular, En Ayala Herrera, I. M. (Coordinación), Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, llevado a cabo en Universidad de Jaén, Jaén.
- Chiang, M., Gómez, N. & Sigoña, M. (2013). Factores psicosociales, stress y su relación con el desempeño: comparaciones entre centros de salud. *Salud de los Trabajadores*, 21 (2), 111-128
- Chiarelli, M. (Marta Chiarelli), (2015, febrero, 22), *Entrenamiento autógeno de Schultz 1*, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iHujUG7UqDA>
- Cifuentes, P., & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28, 1-21
- Coll, C. (2007). Competencias Clave, Competencias Básicas: Una Encrucijada para la Educación Escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23

- Cuevas-Torres, M. y García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo. *Trabajo y Sociedad, 19*, 87-102
- De Rivera, L. (2000), *Entrenamiento Autógeno: Psicoterapia Autógena*. Madrid: Asociación Española de Psicoterapia
- Fernández-Enguita, M. (2012), El incierto porvenir de una institución exhausta, *Claves de Razón Práctica, 222*, 21-33
- García, C. (2019), La depresión y la ansiedad en la adolescencia, una realidad en ascenso, *El País [En línea]*, 21 de marzo de 2019. Recuperado el 26 de marzo de 2020, De https://elpais.com/elpais/2019/03/19/mamas_papas/1552993248_081196.html
- Godden, D. & Baddeley, A. (1980). When does context influence recognition memory? *British Journal of Psychology, 71*, 99-104. doi: :10.1111/j.2044-8295.1980.tb02735.x
- González, J. L. y Rodríguez, M. (1998), Psicoterapia autógena y psicoterapia cognitivo-conductual. *Psiquis, 19* (7), 259-264
- Handelzalts, J. E., & Keinan, G. (2010). The effect of choice between test anxiety treatment options on treatment outcomes. *Psychotherapy Research, 20*(1), 100-112. doi: 10.1080/10503300903121106
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Bavelopment
- Krampen, G. (1999). Long-term evaluation of the effectiveness of additional autogenic training in the psychotherapy of depressive disorders. *European Psychologist, 4*(1), 11-18. doi: 10.1027//1016-9040.4.1.11
- Lahoz, S. (2013). Adaptación y validación de la versión española del Cuestionario de Estrés Percibido (PSQ) aplicado al proceso migratorio. *Ansiedad y Estrés, 19*, 27-39
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G. & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in Psychology, 36* (3), 533-570

- Laurin-Barantke, L., Hoyer, J., Fehm, L., & Knappe, S. (2016). Oral but not written test anxiety is related to social anxiety, *World Journal of Psychiatry*, 6(3), 351-357. doi: 10.5498/wjp.v6.i3.351
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, *Boletín Oficial del Estado*, Comunidad Autónoma de Andalucía, 23 de enero de 2008, nº 20, 1-60, Recuperado el 12 de abril de 2020, De <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 3 de diciembre de 2003, nº 289, 43187-43195, Recuperado el 6 de abril de 2020, De <https://sid.usal.es/idocs/F3/LYN5979/3-5979.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207, Recuperado el 12 de abril de 2020, De <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº 295, 1-64, Recuperado el 12 de abril de 2020, De <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Martín, M. y Abalo, J. (2004), *Entrenamiento Autógeno*, Ciudad de la Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, Recuperado el 7 de mayo de 2020, Recuperado de www.researchgate.net/publication/327405002_Entrenamiento_Autogeno
- McGuigan, F. J. (1978). *Cognitive Psychophysiology: Principles of Covert Behaviour*. New Jersey: Englewood Cliffs
- Ministerio de Sanidad (2020). La Ansiedad [En línea], Recuperado el 15 de abril de 2020, De <http://www.bemocion.mscbs.gob.es/emocionEstres/ansiedad/aspectosEsencias/queEs/home.htm>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *ENSE Encuesta Nacional de Salud España 2017*, Madrid, 26 de junio de 2018, 1-37, Recuperado el 26 de marzo de 2020, De https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/ENSE17_pres_web.pdf

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *ENSE Encuesta Nacional de Salud España 2017* [Gráfico], Madrid, 26 de junio de 2018, 1-37, Recuperado el 26 de marzo de 2020, De https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/ENSE17_pres_web.pdf

O'Donnell, P. S., & Dunlap, L. L. (2019). Teacher acceptability of progressive muscle relaxation in the classroom for the treatment of test anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 151-165. doi: 10.1017/jgc.2019.1

Orden del 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 28 de julio de 2016, Nº 144, 1-479

Orden del 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 8 de septiembre de 2006, Nº 175, 1-112

Podina, I. R. & Vísia, A. (2014). Being socially anxious is not enough: response expectancy mediates the effect of social anxiety on state anxiety in response to a social-evaluative threat. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14 (1), 85-94

Proyecto de Ley Orgánica 121/000048 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Madrid, nº 49-1, 1, Recuperado el 2 de mayo de 2020, De http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/A/BOCG-12-A-49-1.PDF

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 3 de enero de 2015, nº 3, 169-546

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 5 de enero de 2007, nº5, 1-183, Recuperado el 12 de abril de 2020, De <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

- Reiss, N., Warnecke, I., Tibubos, A. N., Tolgou, T., Luka-Krausgrill, U., & Rohrmann, S. (2018). Effects of cognitive-behavioral therapy with relaxation vs. imagery rescripting on psychophysiological stress responses of students with test anxiety in a randomized controlled trial, *Psychotherapy Research*, 29(8), 974-985. doi: 10.1080/10503307.2018.1475767
- Rich-Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo
- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M., y Montoro, M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire (PSQ). *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 167-172.
- Stewart, D. M. (1998). *Handbook of Management Skill*. Aldershot: Gower Publishing Ltd
- Toledo, A., Abreu, N., Pérez, M. E. y Howard, R. (2006). Efectividad de la técnica de relajación de Schultz modificada en la parte final de la clase de educación física, *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 10(3), 106-118. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552006000300011&lng=es&tlng=es
- Tooranposhti, M. G. (2011). A new approach for test anxiety treatment, academic achievement and met cognition. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(3), 221-230. doi: 10.7763/IJiet.2011.V1.36
- Universitat de Valencia (2012), *Guía de uso para el lenguaje igualitario (castellano)*, Valencia: Tecnolingüística S. L., ISBN: 978-84-695-3602-5
- Varas, M. y Zariquiey, F. (2012). *Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo* [En línea], Recuperado el 4 de mayo de 2020, De http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf
- Vázquez, F. L. (2002). La técnica de solución de problemas aplicada a la depresión mayor. *Psicothema*, 14 (3), 516-522
- Vera, M. N. y Roldán, G. M. (2009). *Ansiedad Social. Manual práctico para superar el miedo*. Madrid: Pirámide
- Vila, J. y Fernández-Santaella, M. C. (2009). *Tratamientos Psicológicos: La perspectiva experimental*. Madrid: Ediciones Pirámide

8. Anexos

Anexo 1

Tabla 2.

Rúbrica de evaluación de la actividad Rompecabezas

	Criterios de evaluación	0	1	2	3	4	5
Exposición oral	1. Introduce el tema correctamente						
	2. Incide en los conceptos principales						
	3. Presenta la información de forma organizada						
	4. No cae en errores obvios al presentar el tema						
	5. El lenguaje que emplea es adecuado						
	6. Presenta una dicción comprensible y un tono adecuado						
	7. Consigue atraer la atención de los demás						
	8. No excede el tiempo asignado por el profesor						
Trabajo en grupo	1. Realiza el trabajo sin distraer a los demás						
	2. Aporta ideas y conceptos relevantes al grupo						
	3. Mantiene una actitud abierta ante las opiniones de los demás						
	4. Es respetuoso con el resto de sus compañeros						
Autoevaluación	1. Escucha atentamente la exposición de los compañeros						
	2. Comparte sus puntos de vista con los compañeros educadamente						
	3. Interviene en el equipo con intención de mejorar el trabajo						
	4. Aporto novedades e ideas nuevas a mi equipo y compañeros						

Nota: Rúbrica de evaluación de la actividad *Rompecabezas*, basada en la aportada por Rafael Castellano (2020) en la asignatura Ámbitos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico, en el Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Jaén.

Anexo 2

Tabla 3.

Ficha para la actividad Rompecabezas de la Unidad Temática 2. Fundamentos de la relajación, del ámbito de Acción Tutorial.

Tema concreto del grupo de expertos:	Miembros del grupo:
Resumen del grupo de expertos:	
Resumen de lo aprendido en los otros grupos: (Puedes utilizar la parte de atrás y pedir más folios al profesor)	

Nota: Tabla basada en la aportada por Rafael Castellano (2020) en la asignatura de Ámbitos de la Orientación y el Asesoramiento Psicopedagógico.

Anexo 3

Cuestionario de Estrés Percibido de Levenstein y colaboradores, adaptado al español (Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro, 2002).

Cuestionario de estrés percibido

En cada pregunta marque un círculo en el número que mejor describa con qué frecuencia se aplica esta cuestión a su vida en general durante el último mes. Responda rápidamente, sin intentar comprobar las respuestas y teniendo cuidado en describir lo ocurrido exclusivamente en el último mes.

- 1: Casi nunca
2: A veces
3: A menudo
4: Casi siempre

(1) Se siente descansado	1	2	3	4
(2) Siente que se le hacen demasiadas peticiones	1	2	3	4
(3) Está irritable o malhumorado	1	2	3	4
(4) Tiene demasiadas cosas que hacer	1	2	3	4
(5) Se siente solo o aislado	1	2	3	4
(6) Se encuentra sometido a situaciones conflictivas	1	2	3	4
(7) Siente que está haciendo cosas que realmente le gustan	1	2	3	4
(8) Se siente cansado	1	2	3	4
(9) Teme que no pueda alcanzar todas sus metas	1	2	3	4
(10) Se siente tranquilo	1	2	3	4
(11) Tiene que tomar demasiadas decisiones	1	2	3	4
(12) Se siente frustrado	1	2	3	4
(13) Se siente lleno de energía	1	2	3	4
(14) Se siente tenso	1	2	3	4
(15) Sus problemas parecen multiplicarse	1	2	3	4
(16) Siente que tiene prisa	1	2	3	4
(17) Se siente seguro y protegido	1	2	3	4
(18) Tiene muchas preocupaciones	1	2	3	4
(19) Esta bajo la presión de otras personas	1	2	3	4
(20) Se siente desanimado	1	2	3	4
(21) Se divierte	1	2	3	4
(22) Tiene miedo del futuro	1	2	3	4
(23) Siente que hace cosas por obligación, no porque quiera hacerlas.	1	2	3	4
(24) Se siente criticado o juzgado	1	2	3	4
(25) Se siente alegre	1	2	3	4
(26) Se siente agotado mentalmente	1	2	3	4
(27) Tiene problemas para relajarse	1	2	3	4
(28) Se siente agobiado por la responsabilidad	1	2	3	4
(29) Tiene tiempo suficiente para usted	1	2	3	4
(30) Se siente presionado por los plazos de tiempo	1	2	3	4