

TRABAJO FIN DE MÁSTER

2020-2021

***Mindfulness* y aprendizaje cooperativo para
controlar la ansiedad a la hora de exponer en
clase**

Alicia Díaz Gil

Tutora: Dra. Ana Indira Franco Cordón

Especialidad: Economía

Propuesta Didáctica Innovadora

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de

Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

La sociedad y el mundo empresarial con su mercado laboral demandan profesionales con, cada vez más, habilidades sociales y que sepan trabajar en equipo. El presente trabajo está dirigido al estudio y análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo y el *Mindfulness* en el aula para la reducción del estrés y ansiedad de los alumnos de 1º de Bachillerato de la asignatura de Economía. El aprendizaje cooperativo puede ayudar a favorecer el aprendizaje de los alumnos, basándonos en la utilización del *Mindfulness*. Esto se realizará a través de una propuesta didáctica innovadora en los alumnos de 1º de Bachillerato de Economía en la unidad didáctica Modelos de Mercados.

Esta propuesta se ha fraccionado en seis fases de trabajo con sus respectivos objetivos que son: analizar las causas que provocan el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía, implementar las técnicas de meditación y relajación antes de la exposición oral en la asignatura de Economía para todos los alumnos, organizar y secuenciar actividades para realizar en grupo, mediante aprendizaje cooperativo, que les ayude a enfrentarse a las exposiciones orales y contrastar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de economía, al principio de la propuesta didáctica con el del final de esta. Trabajando con los alumnos y viendo si se podía alcanzar el objetivo principal de reducir el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º de bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía. Podemos concluir por tanto que la integración del aprendizaje cooperativo con la técnica de relajación el *Mindfulness*, podría en un futuro ayudar a los alumnos a controlar y reducir su nivel de estrés y ansiedad a la hora de exponer en clase. Así se ha demostrado en algunos alumnos.

Palabras clave:

Estrés, ansiedad, aprendizaje cooperativo, *Mindfulness*, Bachillerato, exposiciones orales, Economía, aula de Economía.

Abstract

Our Society and the Entrepreneurial World are demanding professionals with social abilities willing to work as a team. This project is directed to the study and analysis of implementing cooperative learning and Mindfulness in the classroom to reduce stress and anxiety in *1º de Bachillerato* students studying economics as a subject. Cooperative learning can help students learning process using Mindfulness. This will be done in our innovative didactic proposal for *1º de Bachillerato* students in the didactic unit: Market Models.

This proposal has been structured in six work phases with their own objectives: analysing causes of stress and anxiety in *1º de Bachillerato* students when they have to do presentations in the Economy classroom, implementing meditation and relaxation techniques for all students before the oral performance in the subject of Economy, organising and sequencing group activities through cooperative learning, to help them face oral performances and contrasting the stress and anxiety of *1º de Bachillerato* Students at the beginning and at the end of our Didactic Proposal.

Working with students and seeing whether we could obtain our main objective: reducing stress and anxiety in *1º de Bachillerato* Students when doing presentations in the Economy classroom we can conclude that integrating Cooperative Learning with Mindfulness relaxation techniques could be used in the future to help students control and reduce their levels of stress and anxiety when they are facing presentations in the classroom, as it has been demonstrated in some students

Key words:

Stress, Anxiety, Cooperative Learning, Mindfulness, Bachillerato, Oral Presentations, Economy, Economy Classroom

Índice

Resumen / Abstract

1.	Introducción.....	6
1.1.	Miedo a hablar en público.....	7
1.2.	El alumnado.....	9
2.	Marco Teórico.....	11
2.1.	La glosfobia.....	11
2.2.	La metacognición y la neuroeducación.....	12
2.3.	Emociones, motivación y atención.....	14
2.4.	Mindfulness en la educación.....	16
2.5.	El papel de las Metodologías Activas.....	18
2.6.	Mindfulness y el aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza- aprendizaje de la Economía.....	19
3.	Metodología.....	21
3.1.	El problema de la investigación.....	21
3.2.	Objetivos e hipótesis.....	22
3.3.	Metodología de investigación.....	23
3.4.	Plan de trabajo.....	23
3.5.	Elementos curriculares.....	30
3.6.	Cronograma.....	31
4.	Análisis de los resultados.....	32
5.	Discusión sobre el proyecto y conclusión.....	42
5.1.	Discusión sobre los resultados.....	42
5.1.1.	DAFO.....	45
5.2.	Conclusión.....	46
6.	Bibliografía.....	47
6.1.	Legislación.....	47

6.2. Literatura científica.....	47
6.3. Webgrafía	51
7. ANEXOS	53

1. Introducción

Muchos investigadores y expertos están de acuerdo en que en España el sistema educativo arrastra serios problemas, como manifiestan los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en pruebas comparativas internacionales como PISA-OCDE, que están por debajo de muchos países de nuestro entorno social y económico; o como la tasa de abandono escolar, que en España es de un 21,4% en la población masculina y un 13,0% en la femenina según datos del Instituto Nacional de Estadística de 2019. Estas cifras casi duplican a las de los países de la Unión Europea (UE).

Los españoles se tienen que plantear las siguientes cuestiones: ¿Por qué tanto abandono escolar? ¿Los aprendizajes son significativos? ¿Qué utilidad tienen las metodologías que se están aplicando? ¿Se tienen en cuenta las capacidades y necesidades del alumnado? Pueden ser las raíces de estos problemas.

El aprendizaje significativo de Ausubel (2000) es una respuesta actual a los problemas del sistema educativo, en él se nos indica que hay que implementar metodologías innovadoras. La enseñanza sigue estando dirigida a las clases magistrales y al aprendizaje mecánico en lugar del aprendizaje significativo. Una de las causas del fracaso o abandono escolar es la ansiedad social y la desmotivación, según Prieto (2020). El alumnado puede tener una falta de motivación en una asignatura porque tiene que realizar presentaciones orales, ya que muchos adolescentes cuando se les saca a la pizarra a hacer ejercicios o les preguntan en público o tienen que exponer un tema a la clase se ponen muy nerviosos, y experimentan ansiedad, hasta el punto de sufrir un ataque de pánico y no poder realizar las actividades que el docente les propone. Esto se agrava en asignaturas como Economía cuando no tienen conocimientos básicos de la materia que están estudiando o pueden ver que en su futuro laboral van a sufrir estos problemas.

Con la propuesta llevada a cabo en esta investigación se pretende disminuir el estrés y la ansiedad que les produce exponer en clase a los alumnos de primero de Bachillerato en la asignatura de Economía. Para ello utilizaremos el *Mindfulness* y se implementarán metodologías activas que ya el sistema educativo español propuso incorporar en todos los niveles educativos según aparece en la Orden ECD/65/2015,5 y en la que se relacionan siete

competencias básicas, los contenidos a impartir y los criterios de evaluación, en la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato.

1.1. Miedo a hablar en público

Hay que tener en cuenta que cuando el ser humano llega a la adolescencia, al alumnado se le abre un mundo de posibilidades, como menciona Fernández (2014). los adolescentes ya no son niños, pero tampoco les podemos tratar como adultos, están confusos porque no entienden qué les pasa en su cuerpo y sus emociones. Por lo que no entienden a sus padres, ni entienden al resto del mundo y en algunas ocasiones no se entienden ni a ellos mismos. En resumen, los adolescentes están confusos, además es posible que sufran una evaluación constante de sus compañeros y de ellos mismos. Muchos no están preparados para que sus ideas sean criticadas por terceros, ni ser observados fijamente en momentos determinados.

Como decía Piaget (1971), la mente del niño cambia a lo largo de su desarrollo, a medida que el niño va creciendo, él mismo va pudiendo resolver problemas más complejos hasta que llega a la adolescencia donde los cambios son significativos y predecibles en el desarrollo cognitivo. El adolescente no va a comprender lo que le está pasando y se va a sentir juzgado por lo demás ya que en esta etapa los alumnos empiezan a establecer las primeras relaciones sociales fuera de la vida familiar a alejarse de sus progenitores. También en esta etapa, comienzan a sentir vergüenza e incomodarse a la hora de enfrentarse a un público que pueden tanto conocer, como es el caso de sus mismos compañeros y docentes o desconocer. La vergüenza y nerviosismo se va incrementando a lo largo del tiempo si no se han trabajado estas técnicas y es cuando los alumnos sufren de estrés y ansiedad en sus exposiciones o con solo la idea de hablar en público.

A lo largo de nuestras vidas nos encontramos con situaciones de estrés y de ansiedad. Si no sabemos manejar esas situaciones lo más seguro es que se compliquen, esto puede pasar con el miedo a hablar en público. A todo el mundo le gusta dar su opinión e intervenir cuando le apetece, pero muchas veces por el qué dirán el resto de las personas, por lo que opinen, vergüenza, ansiedad o estrés no son capaces de hacerlo. Los expertos definen el miedo a hablar en público como:

Temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales o actuaciones en público, en las que el sujeto se ve expuesto a personas que no pertenecen a su ámbito familiar o a la posible evaluación por parte de otros. (Morales, et al., 2014, p.123)

Este miedo a hablar en público puede aparecer por diferentes causas y también a diferentes edades, puede darse el caso de que aparezca por una situación humillante o traumática, igualmente hay que comentar que esta causa no es muy frecuente. Bados (2005) señala que lo más común en este trauma es que se desarrolle de una manera lenta y aparece principalmente en la adolescencia. Conviene subrayar que el periodo de adolescencia es una de las etapas más complicadas de la vida de una persona, los alumnos se ven sometidos a unos cambios hormonales, que repercuten en cambios físicos y psicológicos.

Según Cejudo (2015), hay aproximadamente un 20% de personas que cuando tienen que hablar en público se centran más en lo que están sintiendo, la ansiedad se agrava y la tarea que van a desempeñar se les hace imposible, lo pasan mal y lo evitan en el futuro. Por el contrario, el sufrir algún nerviosismo a la hora de hablar en público es lo más normal y esto no significa que sea una fobia. El 75% de la población más o menos sufre este nerviosismo a la hora de hablar en público.

Puesto que hablar en público no es algo que surja de manera natural e intimida a muchas personas, hay que entrenarlo en la mayoría de los casos. Es una competencia que deben desarrollar los alumnos de forma correcta desde la infancia o adolescencia, y que en el sistema educativo español no se potencia adecuadamente. Según Cejudo (2015) hay un 90% de tener éxito en un discurso si hay una buena preparación anterior y el 10% es innato, por lo que se puede aprender esta habilidad.

Posiblemente la mayoría del alumnado pueda sufrir solo nerviosismo ante la situación de exponer a la clase, ya que puede creer que no controla dicha situación al no ser algo habitual para ellos, pero esto no significa que sea una fobia. Díaz y Vásquez (2015) indican que la fobia es un miedo que se va a constituir en una preocupación irracional que puede generar un ataque de pánico, esto ocasiona un sufrimiento extremo a la persona que padece la fobia y terminará afectando en su vida diaria.

Las fobias se pueden clasificar en dos tipos: fobias específicas y fobias sociales. El miedo a hablar en público o conocido como glosfobia es una fobia social ya que se manifiesta frente a un público. Como explica Campoverde (2017), los alumnos pasan por este tipo de aprieto por falta de orientación o por la falta de implicación a la hora de hacer sus trabajos. En otras ocasiones por algún trauma, una experiencia negativa, como un bloqueo ante la clase o un temor. Actualmente hay un incremento de estudiantes con serias dificultades para exponer oralmente en clase, esto se debe a la glosfobia, que es una fobia poco conocida, se confunde con la ansiedad y el estrés.

Con relación a este tema, muchos profesores no son capaces de preparar adecuadamente a los alumnos a la hora de realizar exposiciones orales, ya que como hemos dicho anteriormente, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se contempla que se tiene que mejorar la habilidad de hablar en público con la competencia lingüística, pero según Gómez-Devís et al., (2017) luego los profesores no lo desarrollan adecuadamente. Esto se agrava cuando los alumnos están en Bachillerato ya que se les suma la presión de los exámenes de su curso y obtener la media necesaria para la carrera universitaria. Cuando una persona sabe que está siendo evaluada y observada mientras está hablando en público, los síntomas de estrés y nerviosismo se pueden ver incrementados, sobre todo si la persona no es experta en el tema o ha tenido con anterioridad una experiencia traumática. (Orejudo et al., 2012, p. 211).

1.2. El alumnado

El estudio se realizará en el Instituto de Educación Secundaria Joan Miró de San Sebastián de los Reyes, una localidad de la Comunidad de Madrid con una población de 89.276 habitantes (según el registro del Instituto Nacional de Estadística en 2019), el cual posee una población joven, con un nivel adquisitivo medio y con una economía fuerte. Se debe tener en cuenta que es un pueblo que colinda con Alcobendas, por lo que muchos de los centros educativos de ambas localidades acogen alumnos de los dos municipios.

Los alumnos implicados en el estudio forman dos grupos de 1º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales que cursan la asignatura de Economía. El grupo de Humanidades y Ciencias Sociales 1º de

Bachillerato C (HS1C) está formado por 4 alumnos y 16 alumnas y el grupo de Humanidades y Ciencias Sociales 1º de Bachillerato D (HS1D) por 4 alumnos y 20 alumnas. En total suman 44 estudiantes. Hay que mencionar que son grupos mixtos, por lo que en las asignaturas comunes de Lengua Castellana y Literatura I, Inglés y Educación Física, los alumnos del grupo HS1C comparten aula con sus compañeros de Latín y Griego y los alumnos del grupo HS1D con sus compañeros de la modalidad de Ciencias. La edad de los alumnos es de 16-17 años. No hay ningún alumno repetidor. Dentro de los grupos, nos encontramos con alumnos de diferentes nacionalidades, en el grupo HS1C hay un alumno de Polonia y otro alumno de China y en el grupo HS1D nos encontramos con dos que proceden de Venezuela, una alumna de Bolivia y otro de China. Los alumnos de diferentes nacionalidades aunque su lengua materna no sea el castellano, tienen el suficiente nivel de él para seguir las clases y participar oralmente en ellas.

Son dos grupos muy diferentes entre sí, tanto a nivel académico como de actitud. En el alumnado se notan los alumnos que proceden de un 4º de ESO del itinerario de Ciencias que no han estudiado nunca Economía de los que en 4º de ESO la han cursado. También hay que mencionar que son alumnos que en 4º de ESO han estado los últimos meses del curso anterior confinados y recibiendo clases *online*. Su base académica se ha resentido, no están acostumbrados a las exigencias de la etapa de Bachillerato y, hay que añadir, la situación actual por la COVID-19 que les obliga a asistir a clases semipresenciales, todo esto hace que se noten situaciones de desnivel entre los alumnos y entre ambos grupos. Por otra parte, el año pasado los alumnos estuvieron varios meses confinados y se puede percibir en algunos que en circunstancias normales hubieran repetido 4º de ESO o que se hubieran decantado por estudios de Formación Profesional, pero tras obtener buenos resultados, por la situación de confinamiento del curso anterior, han decidido hacer Bachillerato. Por último, se tiene que mencionar que en el grupo HS1C hay un alumno que está pasando por una situación personal de cambio de género.

2. Marco Teórico

El informe Delors de la UNESCO, publicado en el año 1996, estableció cinco pilares básicos de la educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a aprender. Estos cinco pilares se han introducido en la legislación española y aparecen en la LOMCE, nuestra ley educativa actual y en la LOMLOE, que está recién aprobada. También en la legislación española se establece que el alumnado debe conseguir un aprendizaje significativo, concretamente en la LOMCE, pero como afirma Ausubel (2000) se ha producido un apropiamiento de su teoría de aprendizaje significativo que es usado por muchos docentes, pero es entendido por muy pocos, por lo que todo el aprendizaje se queda en nada.

Con las exposiciones orales el docente quiere que el alumnado realice un aprendizaje significativo basándose en lo que ya sabe de antemano, ampliándolo con la búsqueda de información y que mediante la exposición al grupo puedan ampliar su conocimiento. Según Ausubel (2000), la interacción con los compañeros permite la modificación de los conocimientos y la comprensión diferente de cada alumno, a través de su apoyo. Pero conviene mencionar que, si el alumno está muy estresado y ansioso este intercambio de conocimiento no se va a poder completar, ya que con la ansiedad el alumno no va a poder concentrarse.

2.1. La glosofobia

Uno de los principales síntomas de la glosofobia es la ansiedad que en algunas personas produce ser el centro de atención en diferentes circunstancias (conciertos, conferencias, competiciones deportivas, clases, etc.). Se puede definir el miedo a hablar en público como la ansiedad que produce la posibilidad de cometer algún error delante de espectadores que provoca un sentimiento de vergüenza y humillación (Llaneza & Larrinaga, 2017). La ansiedad se entiende como un rasgo de la personalidad, cada persona lo vive de una manera distinta a otra, por otra parte, es la respuesta que da el organismo humano ante un estímulo determinado, la cual desencadena el sistema nervioso (Bobes, 2013). En la etapa de la adolescencia, el miedo que tienen los alumnos a ser evaluados de una forma negativa los lleva a evitar estas situaciones que no les gustan o que son nuevas, pero que se ha observado que interfieren en el desarrollo del

autoconcepto general, físico, deportivo y académico del adolescente (Delgado, et al., 2013). La ansiedad se ha vinculado con las emociones negativas y con diferentes síntomas que nos indican que la estamos sufriendo, como son: el dolor torácico, dificultad para respirar, cefaleas o dolores abdominales (Mardomingo, 2005). Desde la educación hay que trabajar para que los alumnos puedan controlar sus ataques de pánico y su ansiedad para que no interfieran en su vida educativa ni, en el futuro, en su vida profesional.

Según Hernández Prados et al., (2018) se pueden relacionar los estados ansiosos de los adolescentes con su rendimiento académico y por tanto con el fracaso escolar, pero aparte puede haber otras causas personales relacionadas con las emociones. Además, comenta que, si la ansiedad o el estrés es intenso, el alumno puede mostrarse muy sensible y con muchos temores, lo que dará pie a que disminuya su autoestima y aumenta su ansiedad en situaciones que le generan miedo como hablar en público, ya que se sentirá inseguro. La ansiedad que tendrá el alumno dependerá de la idea que tenga sobre la actividad que se le ha exigido. Si el alumno piensa que no es capaz de realizar aquello que se le ha mandado hacer, aparece ante él una situación que no controla, que ve humillante y querrá rechazarla, para protegerse de ella. En las clases de Economía cuando a los alumnos les toca presentar ante la clase, algunos experimentan diferentes niveles de ansiedad, llegando a tal punto, que se reduce la calidad del aprendizaje, ya que disminuyen la capacidad de atención y la concentración (Mogg & Bradley, 2016).

2.2. La metacognición y la neuroeducación

La educación es uno de los pilares de la sociedad, los alumnos son el futuro y sin una buena formación no habrá una mejora social. El papel del profesorado en la educación es fundamental. Un docente no es un simple educador, sino que facilita el conocimiento y potencia sus habilidades. Pero se ha producido un gran cambio en la educación, en el modo en que el profesorado desarrolla su función como docente, se ha pasado de unas clases magistrales a utilizar metodologías activas. Para este gran cambio el profesorado se ha tenido que plantear cómo el alumnado aprende mejor y adaptar los métodos, evaluaciones y recursos didácticos a ello. El docente ya no es el centro de la clase, sino que lo es el alumno.

Conviene subrayar que una de las principales consecuencias de este cambio de enseñar se da porque diversos profesionales se replantearon el concepto de inteligencia en la escuela, así como de las nuevas aportaciones realizadas desde el ámbito de la neurociencia, o mejor dicho la neuroeducación y la metacognición (Eysenck, 2018). En ello, el profesorado se estructura como el coordinador de las relaciones interpersonales y dinámicas que se den en el aula. Con este cambio del profesor, también se ha visto afectado un cambio de perspectiva sobre qué se debe enseñar en el aula, cómo se debe enseñar y cómo se tiene que evaluar a los alumnos. Es decir, se cuestiona cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje que hay en el aula. Por tanto, se da el proceso metacognitivo, que es primordial para el estudiante, puesto que en este proceso se vincula el aprendizaje autónomo del alumno en los contextos escolares, y a la vez, se van desarrollando competencias profesionales.

Flavell (1976), asegura que la metacognición se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p. 232) y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p. 232). La metacognición a lo largo del tiempo ha ido tomando cada vez más presencia e importancia en la educación actual ya que con ella se ayuda a analizar cómo aprende el estudiante (Perry et al., 2018). Es necesario conocer cuáles son las estrategias más importantes para una muy buena presentación oral y de ahí basar las estrategias de aprendizaje que se utilizará con los alumnos. También supone conocer qué estrategias son eficaces a la hora de la relajación y control de la ansiedad, y cuáles no lo son. En este sentido los profesores podrán transmitir su conocimiento y ayudar a los alumnos que sufren de esta ansiedad en clase y no agravar el problema.

En definitiva, la metacognición estratégica ayudaría y serviría en esta circunstancia de ansiedad porque es la capacidad que tiene el ser humano de autocontrolarse. El alumno podría saber qué tipo de estrategias debe utilizar en el momento que empieza con los cuadros de ansiedad. Los profesores deben plantearse y reflexionar qué es lo que hace su alumno y cómo puede ayudarle para que su aprendizaje sea más eficaz. La neurociencia está ligada a una de

las ramas científicas que se está investigando en profundidad en la actualidad, está madurando y creciendo. La neurociencia se basa en el estudio del cerebro, que se ha comprobado que tiene una gran plasticidad. Los hallazgos que se están consiguiendo en la neurociencia se están aplicando en la enseñanza, por lo que ha surgido la neuroeducación.

Según Böttger (2016, citado en Salvador-Ortega, 2019) el estudio del cerebro ha cambiado la forma de abordar la educación, que entiende el proceso de aprendizaje como el proceso neuronal que se produce a lo largo de la vida de una persona. El cerebro es un órgano que es capaz de aprender de una manera automática a través de los estímulos, las personas no son conscientes de este aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir que el cerebro es el centro del aprendizaje. Por determinados estudios como el de Ibarrola (2016) se ha demostrado la importancia de las emociones, los profesores cada vez más van incluyendo en su trabajo las emociones y las relaciones de apego con sus alumnos, ya que se ha demostrado que con una buena motivación se aprende mejor.

Por lo tanto, es fundamental que en el entorno educativo se genere un ambiente óptimo para que los alumnos puedan sentirse cómodos y sin preocupaciones. Ya que los alumnos se tienen que sentir emocionalmente bien para desarrollar su aprendizaje correctamente, si algo en su aprendizaje les genera estrés o ansiedad, el aprendizaje no será compatible con la manera que tiene de incorporarse al cerebro. Hay que crear un ambiente de calidad en el que la relación interpersonal sea la clave, ya que uno de los factores que están relacionados con los niveles de ansiedad es la inteligencia emocional.

2.3. *Emociones, motivación y atención*

Según Ibarrola (2016), las emociones son las reacciones psicológicas que manejan la atención del alumno con su aprendizaje y que unen todo lo demás. Por lo tanto, las emociones y la motivación agrupan la atención. El *Sistema Atencional* selecciona aquella información que aprende el alumno. Es decir, si el alumno está sintiendo unas emociones negativas por no verse capaz de exponer en clase por diferentes motivos, el aprendizaje y atención del alumnado no será satisfactorio y no cumplirá con los objetivos marcados por el docente.

Si es cierto que la sobrecarga del cerebro segrega unas hormonas llamadas “hormonas del estrés”, estas hormonas influyen en los procesos de la memoria, es decir, el sistema cerebral emocional afecta a lo que el adolescente aprende. Las emociones y la memoria son procesos del ser humano que están conectados entre sí. Conviene subrayar lo importante que es, para el aprendizaje del alumnado, convivir con los tres aspectos cognitivos: la emoción, la atención y la memoria. Las emociones producirían ese interés y curiosidad para buscar la información, los componentes químicos que mantienen a las emociones positivas en nuestro cerebro funcionan como energía en el sistema atencional (Ibarrola, 2016). Por ello, para una buena exposición, el alumnado necesitará tener las emociones controladas, mantener la atención suficiente y utilizar la memoria (los tres aspectos cognitivos), si el profesorado quiere conseguir un aprendizaje óptimo.

Según Goleman (2012), para conseguir ese aprendizaje óptimo es necesario pasar por varios estados cerebrales que son: la atención, la gestión del estrés, la gestión de la ansiedad y la motivación. Ese aprendizaje es el proceso metacognitivo de autorregulación de las emociones. Para llegar al rendimiento óptimo, Goleman (2012) analizó la Ley de Yerkes-Dodson, a través de la cual propuso que debe haber un equilibrio entre las emociones negativas y las positivas. Un poco de estrés o de ansiedad es bueno, si el alumno está motivado está en la zona óptima. Pero si los problemas ya son excesivos y se descontrolan, entramos en la zona de agotamiento, el nivel de estrés sería demasiado y entorpece el rendimiento. Por lo tanto, según Goleman (2012) es necesario que el alumnado cuente con cierto estrés a la hora de exponer ante la clase, si no, no tendrá interés por lo que está haciendo. Pero si sobrepasa ese estrés positivo, la situación se agrava, llegamos a la ansiedad, a los ataques de pánico y a que los estudiantes no quieran participar en las actividades de exponer.

El estrés es bueno cuando está vinculado al entusiasmo, la motivación y no sobrepasa las emociones negativas. Agulló et al., (2010) añadieron que había que motivar a los adolescentes a que superen los retos y los obstáculos que se les planteaban en sus etapas educativas, pero que siempre busquen su propio bienestar, que no hicieran algo con lo que iban a estar incómodos. El proceso educativo de la exposición oral debe estar centrado en desarrollar

aquellos elementos emocionales que generen al alumno una mejora. Como comentan Pekrun et al., (2002) en el proceso de enseñanza debería buscarse la motivación del alumno, las estrategias de aprendizaje adecuadas y su propia autorregulación. Pero hay que tener en cuenta que etapas educativas más avanzadas como la secundaria o bachillerato no siempre se desarrollan las competencias emocionales, los docentes en esta etapa se centran más en las competencias de carácter intrapersonal, y por tanto, para sacar su mayor potencial, hay que conseguir un equilibrio entre ambas, el docente debe tener en cuenta ambas competencias para que el alumno pueda aprender a aprender (López-Goñi & Goñi, 2012).

Es necesario que los profesores motiven a sus alumnos a que realicen una muy buena exposición oral y que luchen contra sus temores. Deben darles herramientas para que ellos mismos puedan controlar su estrés y ansiedad, indicarles que un estrés óptimo es adecuado y sacar el máximo rendimiento, pero cuando se supera ese estrés entramos en una situación problemática.

2.4. *Mindfulness en la educación*

El *Mindfulness* según Mercader (2020) es una técnica o instrumento que se utiliza para poder reducir el estrés, mejorar la atención, las emociones y aumentar el bienestar de la persona. La palabra *Mindfulness* se traduce al español como atención y se introduce a través del Programa de *Mindfulness* basado en la Reducción del Estrés (MBRS) por John Kabat-Zinn. Este instrumento para controlar el estrés pone en práctica la meditación y la atención del individuo. La persona es consciente de lo que está pasando, pero mediante la meditación puede mitigar sus síntomas de ansiedad (Kabat-Zinn, 2003). El *Mindfulness* sigue una metodología de vida en la que hay que centrarse en el momento en el que te encuentras, sin juicios y ya llegará el futuro.

No se debe confundir el *Mindfulness* con otras prácticas de relajación ya que los patrones electroencefalográficos han demostrado que el *Mindfulness* se diferencia del resto, apareciendo efectos fisiológicos diferentes, ya que el estado de conciencia plena que se consigue con esta técnica hace que la mente esté disipada y a la vez atenta. Según establece Campagne (2004), la diferencia del *Mindfulness* con las otras prácticas es que las prácticas de relajación deben emplear la voluntad y la concentración para alcanzar el estado que desea la

persona, en cambio, en el *Mindfulness* se utiliza la voluntad de la persona y la concentración, para no desconectar, estar atento y no perder nunca la calidad mental.

En la investigación realizada por Mercader (2020), el *Mindfulness* se ha extendido por la población adulta después de contrastar y conocer su efectividad en el control del estrés y de las emociones. En la educación es posible aplicar las técnicas de *Mindfulness*, si bien es cierto que son iniciativas que se están llevando poco a poco y en Norteamérica. En estas investigaciones mencionadas se ha demostrado que las personas que practican *Mindfulness* tienen una mejora en su respuesta inmunológica, tienen un mayor bienestar físico y mejoran su capacidad de empatía. Esta investigación ha evidenciado que, en los últimos años, los profesionales de la Psicología están aplicando esta herramienta en la población infantil y adolescente, para sustituir las tradicionales terapias cognitivo-conductual por terapias de conciencia plena.

Se debe tener en cuenta que el *Mindfulness* es muy simple de aplicar y familiar, las personas no se dan cuenta, pero es algo que nosotros experimentamos en muchas ocasiones en nuestro día a día. La mente del ser humano siempre está activa y vagando entre imágenes o pensamientos. Con el *Mindfulness* se obtienen los contenidos de la mente momento a momento, es una autoconciencia. Con esta técnica vamos aumentando nuestra concentración y eso trae serenidad a la persona, cuando cultivamos esta serenidad se aumenta la comprensión de lo que nos rodea y percibimos la realidad como es (Simón, 2008). Por lo tanto, a la hora de exponer el alumnado debe estar concentrado, pero también el resto de los compañeros que atienden la actividad y sin juzgar al que está presentando.

En investigaciones que se han realizado sobre este tema en educación secundaria, se detectó que se había reducido significativamente el estrés y la ansiedad, también se había mejorado el bienestar general del alumno (Kuyken et al., 2013). Al reducir la ansiedad se ha aumentado, en estos alumnos, la velocidad de procesamiento de información y creatividad, es decir, aumenta la atención y la motivación. Si bien es cierto que el *Mindfulness* ha mostrado unos buenos resultados en los adolescentes, los estudios realizados tienen sus limitaciones ya que son muestras muy pequeñas y resultados a corto plazo que dificultan las medidas de evaluación (García-Campayo et al., 2017).

2.5. *El papel de las Metodologías Activas*

Labrador Piquer y Andreu Andrés (2008) definen Metodologías Activas como “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje” (p. 5). Según Luelmo (2018) las Metodologías Activas están tomando, cada día, un papel más importante en la educación española. Se ha podido comprobar cómo las aulas se han ido gamificado, desarrollándose numerosos proyectos, se utilizan portafolios de aprendizaje y se han puesto en marcha grupos de aprendizaje cooperativo. Con la implementación de estas metodologías en el aula los docentes y el alumnado han cambiado su rol dentro de ella. El alumno es responsable de su aprendizaje, gana autonomía que es fundamental dentro del aprendizaje por competencias que se requiere en el sistema educativo español. Por otra parte, el docente pasa a ser un guía, cambia su papel central en la clase.

Las Metodologías Activas están basadas en los contenidos que el alumnado considera de su interés, por lo que el aprendizaje debe ser significativo. El alumnado tiene que fijarse unos objetivos, planificarse, autoevaluarse y pensar en lo que hace y cómo lo hace, cuáles serán los resultados y cómo puede mejorar (Baro Cáliz, 2011). Si lo extrapolamos a que el alumno sufre de ansiedad a la hora de exponer en clase, él tiene que ser consciente de lo que le sucede, planificarse y ver cómo lo puede hacer mejor. Las Metodologías Activas trabajan de diferente manera cada una, sin embargo, podemos encontrar similitudes en todas ellas según Johnson et al., (2000). Estas características serían: establecer el contexto sobre el tema que se trabaja, el trabajo en grupo, que es fundamental, el aprendizaje por descubrimiento y que las actividades que se propongan estén basadas en el mundo real. Hay muchas metodologías que se consideran activas puesto que tienen las características anteriores. Entre ellas, podemos encontrar el *Flipped Classroom* y el Aprendizaje Cooperativo.

Foldnes (2016) describe el *Flipped Classroom* como una especie de *Blended Learning* en las clases tradicionales, conocidas como clases magistrales. Estas son llevadas fuera del aula y cambiadas a videos, por lo que la transmisión del conocimiento se hace a través de videos *online* que los

alumnos podrán visualizar en el momento que ellos precisen. Por lo que se libera tiempo en el aula para que el profesor pueda realizar otras metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo.

Según Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por que el alumnado es el protagonista del aprendizaje y para alcanzar los conocimientos que imparte el docente, lo fundamental es que hay que trabajar cooperativamente y uno de sus principios es que generas sentido de pertenencia de grupo. Para una persona que sufre estrés y ansiedad a la hora de presentarse en clase, si lo hace con un grupo y siente que pertenece a ese grupo no tendrá tanto miedo como si lo hiciese solo. Según estos autores, los componentes principales que hacen que los grupos sean realmente cooperativos son: *la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, la integración social y la evaluación grupal.*

Por otra parte, según Spencer Kagan (1994), coincide de los dos autores, mencionados anteriormente, en los componentes: *la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.* Sin embargo, Kagan (1994) difiere con ellos sobre la *interacción cara a cara* e incluye dos nuevos componentes principales al aprendizaje cooperativo: *participación igualitaria e interacción simultánea.* También este autor comenta que el aprendizaje cooperativo que diseñan Johnson y Johnson (1999) puede hacer que un miembro del grupo monopolice toda la participación de las actividades, esto puede producir que las personas que no se sienten cómodas hablando en público, no tengan apenas oportunidad para expresarse (Lizarazu, 2012). Con relación a esto Kagan (1994) señala la importancia de una jerarquía dentro del equipo cooperativo, para que así, se garantice la participación equitativa de todos los miembros del grupo, en lugar de dejar en manos de los alumnos la igualdad de participación.

2.6. *Mindfulness y el aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la Economía*

Según Montoya et al., (2012) la Cooperación y *Mindfulness* son una filosofía de vida, no se adquieren de repente, sino que es necesario que el alumno desarrolle ciertas habilidades y actitudes como: el trabajo en equipo, la colaboración y la observación. El aprendizaje cooperativo fusionado con el *Mindfulness* puede llegar a representar una clave educativa para los alumnos en

sus resultados académicos y en las relaciones con sus compañeros. El aprendizaje cooperativo según Barrato (1994) es una metodología activa muy importante que se debería implementar en el aula, ya que desarrolla numerosas competencias básicas, como la competencia social. Por otro lado, según Germer (2005), el *Mindfulness* es una práctica de meditación y una filosofía de vida que puede ayudar a mejorar las propias estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo, algo similar indican Montoya et al., (2012) dentro del aprendizaje cooperativo se puede enseñar el *Mindfulness*. La integración del aprendizaje cooperativo y *Mindfulness* puede ofrecer una serie de ventajas, que pueden ser de carácter teórico, procedimental o metodológico y de investigación.

El aprendizaje cooperativo según Ruiz-Varela (2012) es un proceso de enseñanza y aprendizaje. Empleando esta metodología activa en el aula se mejora las relaciones entre los alumnos y su aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo busca enseñar a los alumnos una serie de habilidades o destrezas que se desarrollan con el trabajo en equipo. También con esta metodología como nos indica Ruiz-Varela (2012) los alumnos tienen que aprender a autorregularse ellos mismos y deben ser los responsables de su trabajo, es decir, que desarrollen habilidades para el trabajo y la resolución de problemas en grupo. Según Lizarazu (2012) el mercado laboral demanda unos principios básicos centrados en el entorno social que son el “compromiso con la sociedad, solidaridad, participación democrática de los socios y flexibilidad para adaptarse a diversos contextos” (p. 47), por otro lado, este mismo autor indica la falta de motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Economía, porque no la han estudiado con anterioridad o porque no encuentran su utilidad práctica, hace que pierda peso frente a otras asignaturas.

3. Metodología

3.1. El problema de la investigación

En el centro donde se va a realizar la investigación se ha podido observar que los alumnos se ponían nerviosos, sentían vergüenza y timidez a la hora de hablar en público. El docente responsable del grupo no le daba la importancia que merece y lo achacaba a un factor de la adolescencia que se pasaría con el tiempo, por tanto, no tomaba medidas ni realizaba ninguna actividad para que el alumno pudiera gestionar este problema. Como se ha visto en el marco teórico, los alumnos pueden desarrollar muy fácilmente miedo, terror o fobia a hablar en público porque no saben gestionar el estrés y la ansiedad que esa situación les está provocando. Hablar en público es una actividad que a la mayoría de los alumnos les resulta desagradable, tanto es así que en las clases donde se va a llevar a cabo la investigación, a muchos de ellos no les gusta participar cuando se abre un debate, cuando se les pregunta abiertamente sobre la explicación que se está impartiendo en clase, cuando tienen que resolver un problema en la pizarra o si les preguntan cuando no están atentos. En todas estas situaciones el denominador común es que captan la atención de todos sus compañeros y la del profesor, pasan a ser el centro de atención y ponerse nerviosos, tienden a mirar hacia abajo para no hacer contacto visual con el profesor, su pulso se acelera, se sonrojan y las manos pueden llegar a temblarles.

Es en las exposiciones orales cuando los estudiantes sufren un mayor nivel de estrés y ansiedad, porque son periodos muy largos donde se sienten observados y juzgados por sus compañeros y por el profesor, tanto es así que a muchos les parece una tortura esta actividad propuesta por los profesores. Podríamos pensar que, si estas situaciones afectan tanto a los alumnos, lo ideal sería no exponerlos a ellas, pero no debemos olvidar que una de las competencias que se trabaja en educación secundaria es la competencia lingüística, que entre otras, indica que los alumnos deben utilizar el lenguaje como un instrumento de comunicación oral. Los alumnos no aprenden a hablar en público de un día para otro, necesitan dedicación y paciencia para controlar la ansiedad y el estrés que les provoca ser el centro de atención y cómo deben aprender a expresarse correctamente ante sus compañeros y profesores y muchas veces por timidez o vergüenza no se hace correctamente, la solución se debe centrar en dotar a los alumnos de instrumentos apropiados que les

permitan gestionar las exposiciones orales frente a un público, sin sufrir ese estrés, miedo o ansiedad. Por lo tanto, mi investigación se centra en los problemas de estrés y ansiedad que los alumnos de 1º Bachillerato de la materia de Economía experimentan a la hora de hablar en público, y en particular cuando tienen que realizar una exposición oral ante la clase en la asignatura de Economía.

Con esta propuesta didáctica innovadora lo que se pretende conseguir es que los alumnos lleguen a controlar ese estrés y ansiedad y puedan realizar sus exposiciones orales adecuadamente, ya que en el mundo académico y laboral es una habilidad necesaria y muy bien valorada.

3.2. *Objetivos e hipótesis*

El *objetivo general* de la propuesta didáctica innovadora es reducir el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º de Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía.

Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Analizar las causas que provocan el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía. Este objetivo se pretende alcanzar durante la primera fase de la investigación.
2. Implementar las técnicas de meditación y relajación antes de la exposición oral en la asignatura de Economía para todos los alumnos. Este objetivo se intentará alcanzar durante la segunda fase de la investigación.
3. Organizar y secuenciar actividades para realizar en grupo, mediante aprendizaje cooperativo, que les ayude a enfrentarse a las exposiciones orales. Este objetivo se intentará alcanzar durante la tercera fase de la investigación.
4. Contrastar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía al principio de la propuesta didáctica con el final de esta. Este objetivo se intentará alcanzar durante la cuarta fase de la investigación.

La *hipótesis* de la propuesta didáctica innovadora es que el *Mindfulness* como practica de meditación y el aprendizaje cooperativo ayudan a controlar el estrés y ansiedad a los alumnos de 1º Bachillerato logrando realizar con éxito las exposiciones orales.

3.3. Metodología de investigación

La metodología de investigación de esta propuesta didáctica innovadora es de investigación-acción. Se ha escogido esta metodología porque permite investigar el problema del aula, que no es un problema teórico, sino un problema real que tienen los alumnos, es decir, hechos que suceden en el aula sin que se intervenga en ellos de ninguna manera. Esto nos permite investigar las causas que provocan estrés y ansiedad a los alumnos de 1º Bachillerato de la materia de Economía a la hora de hablar en público y también realizar acciones dentro del aula que nos lleven a controlar o eliminar dicho estrés y ansiedad y en particular cuando tienen que realizar una exposición oral.

Por lo tanto, en esta investigación hay objetivos específicos de investigación, como son el primero y el tercero de los objetivos nombrados anteriormente, y por otro lado tenemos objetivos de acciones como son el resto de los objetivos propuestos. A su vez en la recogida de resultados se plantea realizar una metodología mixta, ya que se aprovecharán las fortalezas que tienen las metodologías cuantitativas y cualitativas. Los tipos de metodologías cuantitativas y cualitativas serán concurrentes, ya que ambas partes se trabajarán a la vez en el tiempo. Las herramientas cuantitativas que se emplearán en esta propuesta didáctica innovadora son los cuestionarios y los test, por otra parte, Las herramientas cualitativas que se emplearán en esta propuesta didáctica innovadora serán los grupos de discusión, la rúbrica y el diario de observación.

3.4. Plan de trabajo

La propuesta didáctica innovadora cuenta con seis fases de trabajo, que tendrán una duración de dos meses. Se comenzará en las últimas semanas de marzo y finalizará en las primeras semanas de mayo. Todas las fases de trabajo de la propuesta didáctica innovadora están explicadas en forma de tabla en la tabla 2: Cronograma, en la página 27.

Para comenzar la **primera fase** de la investigación se debe conocer el nivel de estrés y ansiedad que tienen los alumnos de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía, y se debe comprobar si algún alumno llega a tener glosofobia o dificultad para hablar en público. Con esta información se podrá abordar el primer objetivo general propuesto que es el de *analizar el estrés*

y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía. Para llevarlo a cabo, se van a elaborar varios cuestionarios, que una vez cumplimentados por los alumnos nos darán la información buscada. Dichos cuestionarios se realizarán con el programa Google Forms y se les dará a los alumnos un QR para que puedan acceder a él. En primer lugar, se les pasará el cuestionario que contiene la Escala de Estrés Percibido (E.E.P.) (ANEXO I), está adaptada al español del instrumento Perceived Stress Scale (PSS) por Cohen et al. (1983), con él se pretende conocer si los alumnos están estresados en su vida diaria o solo les genera ansiedad o frustración situaciones puntuales del trabajo académico.

Después de ese cuestionario se les pasará otro instrumento para poder conocer sus emociones y sentimientos; en concreto el test TMMS- 24 MH (ANEXO II), que está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y lo desarrolló un grupo de investigación formado por Salovey et al.(1995). Por otro lado, se organizarán dos grupos de discusión con el alumnado (ANEXO III), uno con cada grupo de 1º de Bachillerato, como ya se ha mencionado con anterioridad que acuden al centro en semipresencialidad y dan las clases online, en el grupo de discusión algunos estarán en clase y otros online. El uso de esta herramienta nos facilitará conocer, de todos los alumnos, cuál es su grado de estrés y ansiedad a la hora de hablar en público, si sufren ataques de pánico, timidez, vergüenza o si no les produce ninguna incomodidad y por tanto no les importa hablar en público. Estos mismos grupos de discusión se volverán a realizar una vez finalizadas todas las fases propuestas.

Con los datos conseguidos se pretende poder determinar qué alumnos sufren estrés y ansiedad. Esto es muy importante porque para intentar reducirlo y mejorar sus técnicas de exposición es necesario saber cuáles de ellos sufren de dicho estrés y ansiedad, pero no solo nos vamos a centrar en esos alumnos, sino que se pretende que todos se beneficien de esta investigación, incluidos los alumnos que no sufren estrés o ansiedad durante las exposiciones orales, pero sí en otros momentos de su vida académica o personal; como por ejemplo hacer un examen o viajar en avión. Por otra parte, una vez que hemos detectado qué alumnos tienen dicho estrés y ansiedad, se procederá a formar los equipos cooperativos y se realizará una tutoría con los alumnos indicándoles cómo se va a trabajar a partir de ahora y explicándoles qué es el aprendizaje cooperativo.

Se harán grupos heterogéneos de cuatro alumnos por grupo, como ya se ha mencionado con anterioridad, al tener 44 alumnos de 1º Bachillerato en dos clases, en una clase habrá 6 grupos y en otra clase habrá 5 grupos. Estos equipos cooperativos se crearán en función de su nivel de estrés y ansiedad a la hora de presentar en clase, por lo que dividiré la clase en tres categorías de alumnos, los grupos estarán formados por dos miembros de la tercera categoría, uno de la segunda y uno de la primera, la intención de esto es que se ayuden entre ellos. Estas categorías se regirán por los siguientes criterios:

1. Categoría 1. Los alumnos que no sienten estrés ni ansiedad a la hora de exponer en clase.
2. Categoría 2. Los alumnos que sienten más estrés y ansiedad a la hora de exponer en clase, que incluso pueden llegar a tener ataques de pánico y sentir rechazo a realizar la actividad.
3. Categoría 3. Los alumnos que se encuentren en un nivel medio de estrés y ansiedad y sienten timidez o vergüenza.

En la **segunda fase** de la investigación se va a trabajar el problema del estrés y la ansiedad que les produce hablar en público, mediante la práctica de relajación *Mindfulness*, esta fase está asociada al segundo objetivo que es *implementar las técnicas de meditación y relajación para todos los alumnos antes de la exposición oral en la clase de Economía*. Como ya se ha mencionado en la Introducción, en este año académico los alumnos de 1º Bachillerato solo van a clase la mitad de la jornada debido a la situación de pandemia que ha provocado la COVID-19, y están divididos en dos grupos, por lo que trabajaremos el *Mindfulness* con la metodología *Flipped Classroom*, es decir, del aula invertida. Los viernes se les colgará en el aula virtual un enlace a un cuestionario de Google Forms (ANEXO IV), en él que tendrán un enlace a un video de *Mindfulness* y unas preguntas, previamente a los alumnos se le explicará que no son deberes pero que conviene que durante el fin de semana, en un momento tranquilo, visualicen los videos y el lunes cuando lleguen a clase, se puedan reunir formando grupos cooperativos para realizar un debate, contestar a las preguntas del cuestionario y volver a practicar lo aprendido en el video. Esto se realizará durante cinco viernes, como viene indicado en el *Cronograma*, que está en la página 27.

Utilizando el *Flipped Classroom* todos los alumnos pueden trabajar el *Mindfulness*, ya que debido a la situación de semipresencialidad comentada antes, si se impartiera en el aula habría que repetir la actividad dos veces, en semanas distintas, y se perdería efectividad y mucho tiempo. Esta fase ocupará los dos meses, porque es muy importante que los alumnos intenten controlar su ansiedad, terminada esta fase se les pasará a los alumnos el instrumento Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ, Baer et al., 2006) (ANEXO V) para conocer si la práctica de relajación *Minfulness* les ha servido para reducir el estrés y la ansiedad a la hora de exponer en clase de Economía, ya que este instrumento mide la tendencia general que tendrán los alumnos con *Mindfulness* en su día a día a partir de cinco habilidades que son: observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad.

En la **tercera fase** de esta investigación se trabajará en los equipos cooperativos. Esta fase está asociada con el tercer objetivo que consiste en *organizar y secuenciar actividades para realizar en grupo, mediante aprendizaje cooperativo, que les ayude a enfrentarse a las exposiciones orales*. Se logrará realizando cinco actividades y dinámicas de grupos cooperativos relacionadas con el tema de Modelos de Mercados. Todas las actividades cooperativas van dirigidas a la práctica oral para que el alumno practique y desarrolle esta habilidad comunicativa tan importante, conviene subrayar que todas estas actividades cooperativas tienen en común el ofrecer la oportunidad de practicar controladamente intervenciones orales cortas en pequeños grupos y en gran grupo, como entrenamiento previo a la actividad final que consistirá en que los alumnos se enfrenten a una exposición al finalizar este tema. Por lo tanto, esta fase es la más compleja y se corresponde con el objetivo de organizar y secuenciar actividades para realizar en grupo mediante aprendizaje cooperativo, y así ayudarse unos a otros a enfrentarse a las exposiciones orales.

En la tercera semana se realizarán dos sesiones, con dos actividades cooperativas cada una. En la primera sesión se va a realizar la *Actividad 1: talking chips* (Kagan, 1992), se utilizará para definir los roles de los equipos, pero también esta técnica nos va a garantizar la participación íntegra de todos los miembros del equipo. Consiste en que cada miembro tiene un objeto y lo utiliza para intervenir, pero para volver a intervenir, primero habrán intervenido todos los miembros del equipo. En la segunda sesión se realizará la *Actividad 2:*

Características de la Competencia Perfecta con la técnica *lápices al centro* (Fabra, 1992); el objetivo de esta actividad es abrir un debate e intercambio de opiniones entre los miembros del equipo, la actividad consiste en que se les proporciona el enunciado de Competencia Perfecta y tendrán los 10 primeros minutos de la actividad los lápices en el centro de la mesa, los miembros del equipo intercambiarán sus opiniones sobre el caso del enunciado. Después tendrán otros 5 minutos para escribir la respuesta que consideran acertada y entregársela al profesor.

En la cuarta semana se realizará una sesión con la *Actividad 3: el Monopolio*, utilizando la técnica de *folio giratorio*, el objetivo inicial como lo planteó Fabra (1992) era que cada miembro del equipo realizase una aportación por turnos y de forma escrita, pero esto se va a modificar y se va a realizar de forma oral por dos motivos, uno para respetar los protocolos de prevención de la pandemia y otro porque queremos que los miembros del equipo hablen lo máximo posible en consonancia con los objetivos de la investigación. El procedimiento de esta actividad consiste en que los equipos cooperativos tendrán 5 minutos para ponerse de acuerdo, a continuación, el profesor pasará y un alumno le dirá lo que opina y el profesor lo apuntará, e irá a otro grupo repitiendo el proceso, a los 5 minutos pasará otra vez el profesor por el grupo y apuntará lo que opina el compañero de al lado siguiendo el sentido de las agujas del reloj, así sucesivamente cada 5 minutos. Al finalizar el profesor leerá las respuestas de un miembro del grupo.

En la quinta semana se realizará una sesión utilizando la dinámica *“El discurso del rey”* (López, 2016), cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de hablar frente a los compañeros sin vergüenza, sin dar importancia si en el proceso se obtiene alguna frase sin sentido o absurda. *La actividad 4: “El discurso del rey”*, consiste en que uno de los integrantes del grupo empezará la ronda de la dinámica diciendo en voz muy alta *“El rey manda que...”*. Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, el siguiente alumno tendrá que repetir lo dicho por el primero y añadir un nuevo comentario al discurso, y así sucesivamente con cada alumno. Como los alumnos están en 1º Bachillerato y en clase de Economía, la dinámica versará sobre el tema que se imparte en clase en ese momento; un ejemplo podría ser: *“El rey manda que se suban los impuestos a todas las empresas de patatas”*; el siguiente jugador tendrá que repetir todo lo

dicho con anterioridad y por supuesto añadir un elemento nuevo al discurso. Por ejemplo: *“El rey manda que se suban los impuestos a todas las empresas de patatas, pero no los impuestos a los agricultores de naranjas”*. Todos los alumnos tienen que participar y hacer la frase más grande hasta llegar al que inició el discurso, el alumno que inició el discurso tendrá que subirse a la silla, aclararse la garganta, como si fuera un rey y repetir el discurso.

En la sexta semana se realizará la dinámica de *“La venta de cosas absurdas”* (BrainsPro, 2020) el objetivo de esta dinámica es que los alumnos sean capaces de desarrollar una argumentación adecuada y de ser espontáneos ante sus compañeros de clase. *La actividad 5: La venta de cosas absurdas*, consiste en que los alumnos podrán visualizar en el ordenador del profesor tarjetas que están escritas con nombres de objetos absurdos e inútiles o cosas raras y extrañas. Tendrán que intentar vender ese producto al resto de sus compañeros, explicando sus ventajas de uso y sus componentes, al final tendrán que decidir cuál ha sido el mejor vendedor. En la séptima semana tendrán lugar las exposiciones orales que se realizarán por equipos cooperativos. Todos los alumnos deberán haber participado en el trabajo realizado y todos tienen que exponer, la exposición dura 20 minutos, por lo que cada alumno hablará durante 5 minutos.

La **cuarta fase** se empleará para comparar el nivel de estrés y ansiedad en este punto de la investigación con el de la primera fase, cuando los alumnos no tenían herramientas para controlar su nivel de estrés y ansiedad en las exposiciones orales se volverán a repetir los grupos de discusión de la primera fase, así se podrá contrastar las respuestas obtenidas por los alumnos cuando no tenían ninguna conocimiento de relajación, con el que tendrán después de finalizar la intervención en el aula y los alumnos ya tienen herramientas para gestionar y controlar el estrés y la ansiedad, y por tanto, poder comprobar si se ha producido algún cambio significativo. Esta fase está asociada con el cuarto objetivo que consiste en *contrastar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía, al principio de la propuesta didáctica con el del final de esta*.

La **quinta fase** de la investigación corresponde a la evaluación. Las exposiciones que se realizaron se evaluarán mediante una rúbrica (ANEXO VIII) que evalúa el contenido teórico de la presentación y el grado de aplicación de

las técnicas de relajación que se han propuesto, es decir el *Mindfulness*. Por otra parte, también se evaluará el trabajo cooperativo, tanto el trabajo individual del alumno como el grupal. El profesor evaluará el trabajo cooperativo a través de tres instrumentos de calificación. El primero evaluará el resultado de las actividades realizadas en clase, el segundo, mediante la observación en clase, evaluará el trabajo de los alumnos al realizar las actividades propuestas y el tercero, la evaluación individual de cada miembro del grupo, (ANEXO VII). También durante las sesiones del aprendizaje cooperativo y las exposiciones orales se llevará registrado un diario de observación, para recabar toda la información posible.

La **sexta fase** de la investigación se realizará con la recogida de todos los datos obtenidos en las demás fases, es decir, los datos que nos han aportado tantos los cuestionarios repartidos a los alumnos, como las entrevistas realizadas, sin olvidar toda la información que se ha obtenido en clase, y que se ha ido apuntando en el diario de observación del profesor, de cómo los alumnos han conseguido trabajar cooperativamente enfrentándose al estrés y ansiedad que les genera hablar en público y sobre todo en las exposiciones orales. Con estos datos se realizará un proceso de análisis para obtener toda la información necesaria y determinar si se han cumplido la hipótesis y el objetivo general.

3.5. Elementos curriculares

Tabla 1
Elementos curriculares







Bloque	3	<i>El mercado y el sistema de precios</i>	1º Bachillerato	Economía
Contenidos	Diferentes estructuras de mercado y modelos de competencia. La competencia perfecta. La competencia imperfecta. El monopolio. El oligopolio. La competencia monopolística.	Criterios de evaluación 2. Analizar el funcionamiento de mercados reales y observar sus diferencias con los modelos, así como sus consecuencias para los consumidores, empresas o Estados.	Estándares de aprendizaje 2.1. Analiza y compara el funcionamiento de los diferentes tipos de mercados, explicando sus diferencias. 2.2. Aplica el análisis de los distintos tipos de mercados a casos reales identificados a partir de la observación del entorno más inmediato. 2.3. Valora, de forma crítica, los efectos que se derivan sobre aquellos que participan en estos diversos mercados.	
Actividades		Competencias	Atención a la diversidad	
1. Talking chips		CL, AA, CS,	El Decreto 110/2016, de 14 de junio, dedica su capítulo VI a la atención a la diversidad: - Al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. - El alumnado que las precise por presentar altas capacidades intelectuales. - El alumnado que las precise por presentar altas capacidades intelectuales.	
2. Lápices al centro		CL, CM, CD, AA, CS, IE		
3. Folio giratorio		CL, CM, CD, AA, CS, IE		
4. “El discurso del rey”		CL, AA, CS, IE		
5. “La venta de cosas absurdas”		CL, AA, CS, IE, CM, CD		
6. Exposición oral		CL, CD, AA, EC		

Nota: CL: Competencia en comunicación lingüística. CM: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. CD: Competencia digital. Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información. AA: Aprender a aprender. CS: Competencias sociales y cívicas. IE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. EC: Conciencia y expresiones culturales.

Fuente: Recopilado del BOE 295, de 10 de diciembre de 2013.

3.6. Cronograma

Tabla 2
Cronograma

FASES	OBJETIVOS	ACCIONES O ACTIVIDADES	MARZO				ABRIL		MAYO	
			Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8
			1-5	8-12	15-19	22-26	12-16	19-23	26-30	3-7
FASE 1	Analizar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía	Escala de Estrés Percibido								
		Test TMMS-24								
		Grupo de discusión sobre el estrés y ansiedad de miedo hablar en público								
		Tutoría aprendizaje cooperativo								
FASE 2	Implementar las técnicas de meditación y relajación antes de la exposición oral de economía para todos los alumnos	Test FFMQ								
		Tutoría sobre el Mindfulness								
		Video de Mindfulness y encuesta								
FASE 3	Organizar y secuenciar actividades para realizar, mediante aprendizaje cooperativo para ayudarse en grupo frente a las exposiciones orales	Talking chips								
		Lápices al centro								
		Folio giratorio								
		“El discurso del rey”								
		“La venta de cosas absurdas”								
FASE 4	Contrastar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía, al principio de la propuesta didáctica con el del final	Exposiciones orales								
		Grupo de discusión sobre el estrés y ansiedad de miedo hablar en público								
FASE 5	Evaluar las exposiciones orales implementado el <i>Mindfulness</i> y el aprendizaje cooperativo en los alumnos de 1º Bachillerato en la asignatura de Economía	Evaluación aprendizaje cooperativo								
		Evaluación exposiciones orales								
FASE 6	Reducir el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º de bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía	Analizar los datos								

4. Análisis de los resultados

La implementación de la Propuesta Didáctica Innovadora se ha realizado con unas pequeñas adaptaciones, por lo que ha sido posible la puesta en práctica de todas sus fases en los dos grupos de 1º de Bachillerato de Economía. Después de la coordinación con la tutora de prácticas y de haber planificado la implantación para dos meses como se explica en la tabla 2: *Cronograma*, en la página 31, la tutora de prácticas considera que es mejor, para los alumnos, realizar el estudio en el mes de marzo. Por ello, se realizó toda la intervención ese mes, antes de Semana Santa, salvo la evaluación de los equipos cooperativos que se llevó a cabo después de Semana Santa.

En la **primera fase** es anterior a la implementación de la propuesta didáctica, se investigó el estrés del alumnado de 1º de Bachillerato, de los 44 alumnos. Contestaron 40 al cuestionario que contiene la Escala de Estrés Percibido (E.E.P.), 22 alumnos del grupo HS1D (Grupo 1) y 18 alumnos del grupo HS1C (Grupo 2).

Tabla 3

Comparativa de niveles de estrés entre los dos grupos de alumnos.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	MAX	MIN	VAR	SD	TOTAL
Grupo1	30,82	32,50	29,00	43,00	10,00	99,51	9,98	22
Grupo2	29,72	30,50	21,00	49,00	2,00	142,20	11,92	18

En la Escala de Estrés Percibido (E.E.P.), para la interpretación de resultados se deben sumar 14 ítems. La puntuación directa obtenida será el estrés percibido, a mayor puntuación, mayor será el nivel de estrés. En la *tabla 3*, se puede observar los resultados de ambos grupos. El Grupo 1 tiene más estrés que el Grupo 2. En el Grupo 2 hay un alumno que no tiene estrés, el alumno G2-6, dio un resultado muy bajo, un 2, casi todas sus respuestas fueron de 0. Por el contrario, en ese mismo grupo tenemos a un alumno, el G2-11, con el mayor nivel de estrés de ambos grupos, su resultado es de 49.

Por otro lado, también se realizó una comparativa de estrés percibido por sexos, juntando ambos grupos.

Tabla 4

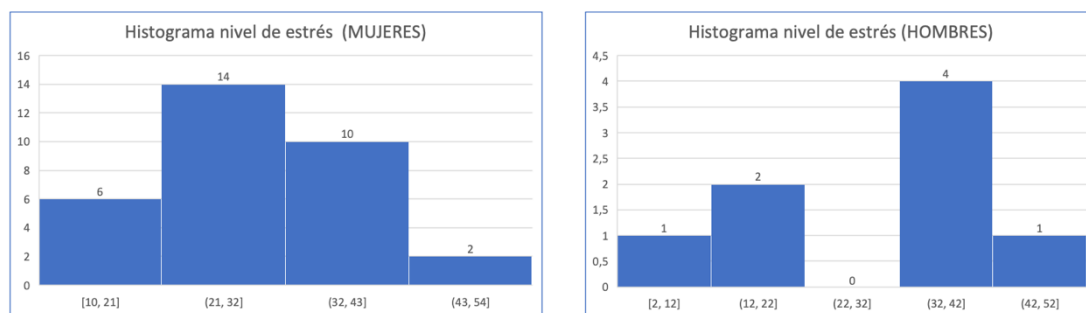
Comparativa de niveles de estrés por sexos.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	MAX	MIN	VAR	SD	TOTAL
Mujeres	30,41	31,00	29,00	49,00	10,00	104,12	10,20	32
Hombres	30,00	35,00	#N/D	46,00	2,00	178,50	13,36	8

Lo primero que se tiene que mencionar es que la población de mujeres es superior a la de los hombres (32 mujeres y 8 hombres), por otro lado, un dato que llama la atención en los hombres es la moda (#N/D), no existe ese valor porque cada uno ha dado una puntuación de estrés distinta. Podemos decir que ambas poblaciones están igual de estresadas fijándonos en la media. También cabe resaltar que si observamos los mínimos, el estudiante G2-6, mencionado con anterioridad y que no estaba estresado, es un hombre. Por el contrario, el valor máximo de estrés corresponde al estudiante G2-11, que es una mujer.

Figura 1

Frecuencias de niveles de estrés por sexos.



En la *figura 1* se representan los histogramas del nivel de estrés comparando ambos sexos y muestran la frecuencia con la que se dan ciertos valores. En el histograma correspondiente a las mujeres, vemos que hay 14 con una puntuación entre 21 y 32 (ambos incluidos), que se consideran niveles de estrés medios. Por otro lado, se puede observar que para los hombres predominan niveles medios y altos de estrés, aunque hay un valor atípico muy bajo que corresponde al alumno G2-6 con una puntuación de 2.

En la misma fase, también se realizó el test TMMS- 24 MH, para conocer las emociones y los sentimientos de los alumnos de 1º de Bachillerato de Economía y su capacidad para regularlas. El test fue contestado por 22 alumnos del Grupo 1 y 18 del Grupo 2, de un total de 44 alumnos. Para la correcta interpretación de los resultados, hay que realizar tres dimensiones con 8 ítems en cada una de ellas. Estas dimensiones son: atención emocional, claridad y reparación emocional. También se tiene que distinguir entre hombres y mujeres e indicar los puntos de corte, tanto para los hombres como para mujeres.

Tabla 5

Las emociones y la capacidad para su regulación de los alumnos de 1º de Bachillerato de Economía

SEXO	CATEGORÍA	DEBE MEJORAR	ADECUADA	EXCELENTE
Mujeres	Atención	7	23	2
	Claridad	8	19	5
	Reparación	10	17	5
Hombres	Atención	0	8	0
	Claridad	6	2	0
	Reparación	4	4	0

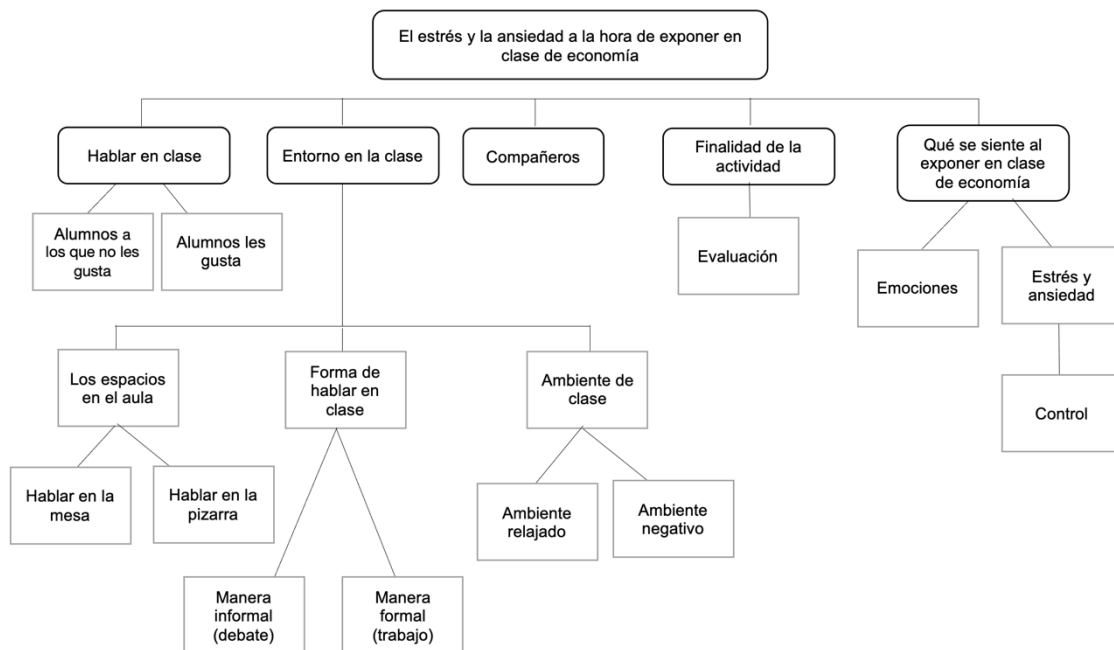
Se puede observar tanto en la *tabla 5*, que los hombres tienen una atención adecuada y ellos consideran que son capaces de *atender* a los sentimientos de una forma adecuada. Ninguno de ellos tiene una excelente comprensión ni regulación emocional, lo que indica que no *comprenden* bien sus estados emocionales ni son capaces de *regular* los estados emocionales de forma adecuada. Por el contrario, en las mujeres se puede observar que hay 5 alumnas que sí *comprenden* bien sus estados emocionales y son capaces de *regular* los estados emocionales de forma adecuada. También hay 10 alumnas que consideran que deben mejorar la regulación de sus emociones. Solo hay dos alumnos, y en este caso son mujeres del Grupo 1, G1-5 y G1-23, que consideran que tienen la atención adecuada, la claridad y la reparación excelentes.

En esta primera fase también se realizaron dos grupos de discusión, uno con cada grupo de 1º de Bachillerato. Estos grupos de discusión se realizaron

después de realizar los text. De los datos obtenidos se ha elaborado el árbol de categorías para el estrés y la ansiedad a la hora de exponer en clase de Economía (figura 2). Son categorías que se han dado a los datos recogidos en los grupos de discusión de los alumnos de 1º de Bachillerato.

Figura 2

El árbol de categorías para el estrés y la ansiedad a la hora de exponer en clase de Economía.



Si observamos las categorías de la *figura 2*, en la primera categoría de *hablar en clase*, en los dos grupos de discusión se pudo ver la división entre alumnos a los que *no les gustaba hablar en clase* y alumnos a los que *les gustaba hablar en clase*. Hubo un alumno que no se posicionó en ninguna de las dos categorías, ya que expuso que: *de primeras es algo que no me gusta porque soy un poco vergonzosa, pero cuando me animo y veo que puedo hacerlo bien me gusta*. Después se habló de lo fundamental que era el *entorno de la clase*, creándose tres subcategorías, en la subcategoría del *espacio en el aula*, que indica dónde los alumnos se sienten más cómodos para hablar en público, todos los alumnos concuerdan que es en su mesa de clase donde se sienten más cómodos. Un alumno del Grupo 1 comentaba que: *desde mi sitio, me sentía más cómodo hablando en público porque era una actividad más informal y en la pizarra era una actividad que contaba para la nota*.

En la subcategoría correspondiente al *ambiente de clase*, uno de los alumnos del Grupo 2 mencionó que el ambiente de clase *influye de manera muy grande, porque si estás rodeada de un ambiente negativo, poco llamativo, aburrido... no inspira lo suficiente como para estar a gusto*. Otra categoría importante es la de *los compañeros*, que en los dos grupos de discusión la interpretaron de forma distinta. En el Grupo 1 hablaron sobre los compañeros haciendo reflexión de cómo era importante tener un buen grupo de trabajo y hacer las exposiciones con ellos, uno de los alumnos comentó que: *al estar con gente que me hace sentir cómodo, me siento arropado con mis compañeros, si me equivoco ellos me ayudan*. En cambio, en el Grupo 2 interpretaron cómo se sentían hablando frente a sus compañeros, casi todos coincidían en que *depende mucho de la confianza que haya con los compañeros y de la actitud tanto del profesor como de los compañeros, puesto que es importante contar con un positivismo y una tranquilidad para poder realizar una actividad como esta*.

La última categoría de la *figura 2* es *qué se siente al exponer en clase de Economía*. Esta categoría se divide en dos subcategorías: las *emociones* y el *estrés y ansiedad*. En ambos grupos están de acuerdo con que sufren nerviosismo antes de las exposiciones. Un alumno describió las emociones que siente durante todo el proceso: *en un principio tenía muchos nervios, aunque después, según va transcurriendo la exposición estos disminuyen. Si la presentación va yendo bien y según lo establecido, al final, siento una emoción de felicidad y tranquilidad, pero si es un desastre siento inquietud por las opiniones y, sobre todo, la del profesor*. En la otra subcategoría que es *el estrés y ansiedad* que sufren, muchos alumnos comentaron que no es mucho y que durante la presentación va disminuyendo, si todo va bien. Un alumno comentó que: *siento estrés y ansiedad, sobre todo porque cuando se expone algún trabajo cuenta para la nota de la evaluación*.

En la **segunda fase** se implementó en el aula el *Mindfulness*. Para conocer si a los alumnos de 1º de Bachillerato de Economía les ha servido esta práctica de relajación, se les pasó el cuestionario Five Facets Mindfulness Questionnaire. Mide la tendencia general a proceder con Atención Plena a partir de cinco habilidades: Observación, Descripción, Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad. El diseño es descriptivo correlacional, de grupo único. La suma de las cinco habilidades que se tienen

que alcanzar con el *Mindfulness* se considerará que se ha asimilado de manera adecuada el *Mindfulness*, como en el resto de los cuestionarios, de 44 alumnos, contestaron 40, 18 alumnos del Grupo 2 y 22 alumnos del Grupo 1.

Tabla 6

Mindfulness en los alumnos de 1º de Bachillerato comparando por grupos.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	MAX	MIN	VAR	SD	TOTAL
Grupo 1	123,09	123,50	132,00	155,00	101,00	177,45	13,32	22
Grupo 2	119,39	119,50	121,00	154,00	91,00	235,57	15,35	18

Para la interpretación de los resultados del cuestionario Five Facets Mindfulness Questionnaire se ha decidido proceder como en el cuestionario de Escala de Estrés Percibido, se han sumado los 39 ítems y la puntuación total nos mostrará si se ha asimilado de manera adecuada el *Mindfulness*, la puntuación sería 195 pero ningún alumno a logrado ese valor. Como se puede comprobar en la *tabla 6*, los niveles de *Mindfulness* del Grupo 2 son, en general, inferiores a los del Grupo 1, sin ser una diferencia muy significativa.

Tabla 7

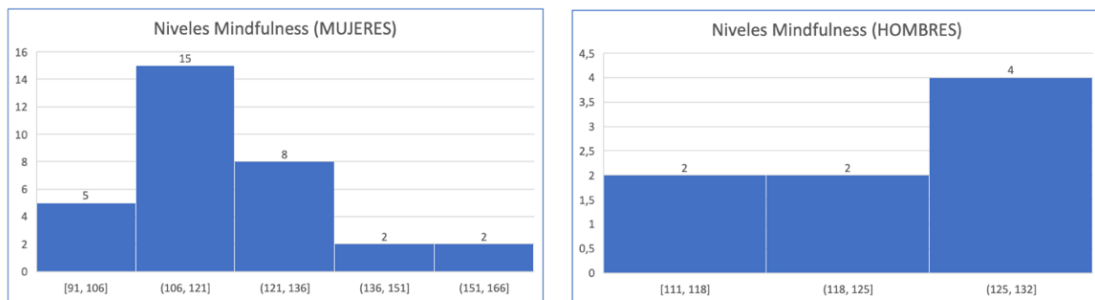
Mindfulness en los alumnos de 1º de Bachillerato comparando por sexos.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	MAX	MIN	VAR	SD	TOTAL
Mujer	120,94	119,50	135,00	155,00	91,00	240,25	15,50	32
Hombre	123,38	124,50	132,00	132,00	111,00	69,23	8,32	8

En la *tabla 7* se puede observar que los hombres muestran mayor asimilación de *Mindfulness*, sin embargo, los valores de las mujeres tienen una alta variabilidad en sus registros, es decir, hay algunas mujeres con puntuaciones altas (de hasta 155). Si observamos la mediana de los hombres, casi todos han contestado lo mismo. En la *figura 3*, que está debajo, se puede observar mejor cómo el rango de valores para las mujeres es mucho mayor que para los hombres. Para las mujeres hay valores entre 91 y 166, mientras que para los hombres los valores están entre 111 y 132.

Figura 3

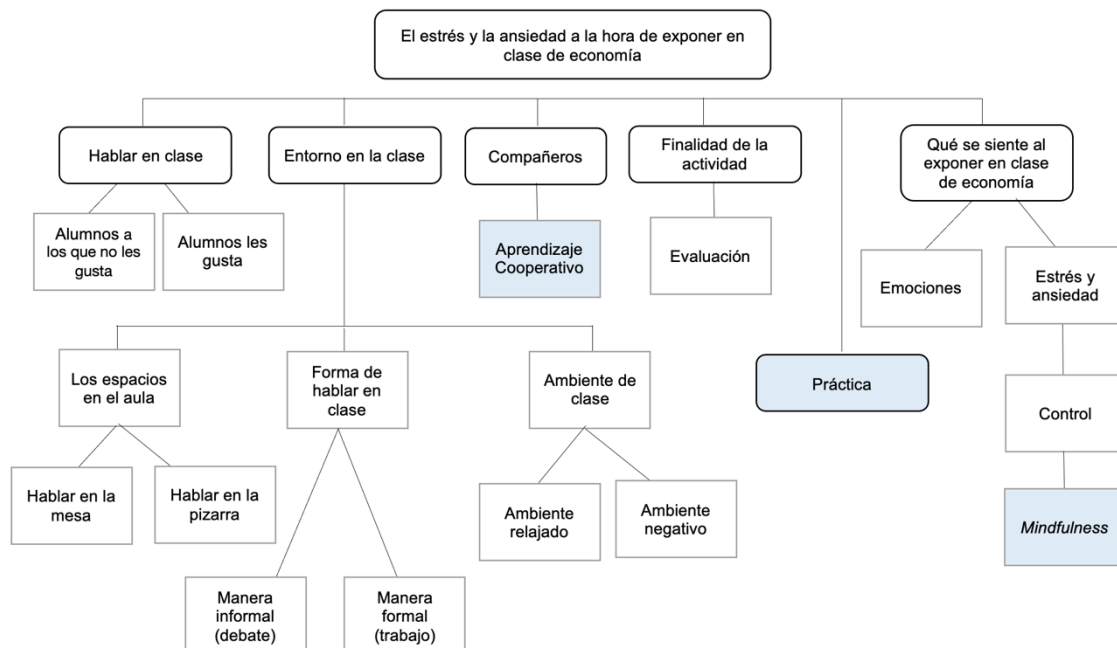
Histogramas de asimilación de Mindfulness por sexos.



En la **cuarta fase** se realizan otros grupos de discusión para comparar el nivel de estrés y ansiedad en este punto de la investigación con el de la primera fase, y comprobar si las herramientas que se les ha dado a los alumnos para controlar su estrés y ansiedad en las exposiciones orales de Economía les han resultado útiles.

Figura 4

El árbol de categorías para el estrés y la ansiedad a la hora de exponer en clase de economía, comparativa.



Como se puede observar en la *figura 4*, comparando con la *figura 2*, se han añadido una nueva categoría y dos nuevas subcategorías, son las subcategorías que están sombreadas en azul. Los alumnos en general hablan en estos grupos de discusión de lo mismo que pensaban al inicio de la

investigación, salvo en dos aspectos diferentes, uno sería la subcategoría de aprendizaje cooperativo y el otro el *Mindfulness*. En la categoría de la práctica de las exposiciones orales, los alumnos de ambos grupos comentaron la importancia de practicar en clase las actividades orales, uno de los alumnos comentó con otro compañero que: *me ha sorprendido la actividad del discurso del rey, porque fue una actividad que contaba para la nota, pero no se puso nerviosa porque le resultó muy divertida.*

Por otro lado, los alumnos argumentaron sobre la importancia de tener un equipo cooperativo en su exposición oral, ya que se sentían más seguros, un alumno comentó que: *al haber trabajado durante un tiempo con ese grupo de trabajo, ya sabes cómo funciona el equipo y el rol que tiene cada uno, es más fácil organizarse y te da más confianza al exponer ante la profesora.* En el grupo de discusión, los alumnos del Grupo 1 comentaron que les había gustado mucho la práctica del *Mindfulness* y un alumno comentó: *me parece una práctica de relajación muy útil, pero ha sido muy poco tiempo, mucha información de golpe, con el aprendizaje cooperativo más el Mindfulness me hubiera gustado más tiempo, no solo tres semanas.* En el Grupo 2, varios alumnos comentaron que: *les había gustado poder practicarlo en casa y que si bien es cierto que podían sentir estrés o nervios al pensar en la exposición oral, también podían poner en práctica lo aprendido.*

En la **quinta fase** se evaluó las exposiciones orales mediante una rúbrica y el aprendizaje cooperativo con una autoevaluación, que evaluaban tres aspectos: el trabajo en grupo, los roles de equipo y una autoevaluación.

Tabla 8

Comparativa de los grupos de los equipos cooperativos

GRUPO 1				
	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL GRUPO	EVALUACIÓN ROLES	MEDIA
Grupo 1	6,15	5,81	6,40	6,12
Grupo 2	4,79	4,63	4,95	4,79
Grupo 3	5,10	5,13	4,480	5,01
Grupo 4	6,15	6,38	6,05	6,19

Grupo 5	5,63	6,69	6,40	6,24
GRUPO 2				
	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL GRUPO	EVALUACIÓN ROLES	MEDIA
Grupo 1	7,92	8,88	8,75	8,51
Grupo 2	7,92	8,88	8,70	8,50
Grupo 3	4,58	4,88	5,40	4,95
Grupo 4	5,42	5,13	5,85	5,46
Grupo 5	5,10	4,88	3,85	4,61
Grupo 6	5,10	4,88	3,60	4,53

En la *tabla 8*, en el Grupo 1 se puede observar que los resultados por grupo son bastante homogéneos. Los grupos 1, 4 y 5 obtienen unos resultados buenos, mientras que los de los grupos 2 y 3 son aceptables. En general no hay resultados muy altos ni muy bajos. Podemos decir que los grupos han trabajado de forma similar en esta clase. Por partes, vemos que el trabajo en grupo es el mejor valorado, aunque con una diferencia poco significativa respecto a las otras dos partes. Hay gran disparidad en los resultados de la actividad en función del grupo. En el Grupo 2, podemos decir que para los grupos 1 y 2 la actividad ha tenido éxito y el trabajo en grupo ha funcionado, para el grupo 3 y el grupo 4, el ejercicio ha tenido una efectividad media; mientras que para los grupos 5 y 6 los resultados muestran que el trabajo en equipo aún debe mejorarse. En concreto, es interesante observar que, en los grupos 5 y 6, los alumnos consideran que su trabajo (puntuación de 5,10) ha sido bastante mejor que el de los compañeros (puntuación que no llega al 4).

Tabla 9

Comparativa de los roles del aprendizaje cooperativos

GRUPO 1				
	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL GRUPO	EVALUACIÓN ROLES	MEDIA
Coordinador	6,15	5,81	6,40	6,12
Portavoz	4,79	4,63	4,95	4,79
Secretario	5,10	5,13	4,480	5,01
Mediador	6,15	6,38	6,05	6,19

GRUPO 2				
	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL GRUPO	EVALUACIÓN ROLES	MEDIA
Coordinador	7,92	8,88	8,75	8,51
Portavoz	7,92	8,88	8,70	8,50
Secretario	4,58	4,88	5,40	4,95
Mediador	5,42	5,13	5,85	5,46

En la *tabla 9* podemos observar que en el Grupo 1, en cuanto al trabajo por rol, los secretarios son los que han sacado mayor rendimiento de la actividad, mientras que los mediadores los que menos. Al igual que ocurría para la otra clase, los que mejor valoran el trabajo en grupo son los secretarios. En cambio, en el Grupo 2 no se detectan fuertes variaciones en los resultados en función del rol desempeñado por cada alumno. Puede comprobarse que, en general, los resultados para los coordinadores han sido mayores que para el resto, mientras que para los mediadores los resultados son menores. También podemos observar que los secretarios son los que mayor puntuación han dado al trabajo en grupo.

A continuación, se puede observar las notas de los alumnos obtenidas en las exposiciones orales. Se ha realizado una comparativa de ambos grupos de 1º Bachillerato de Economía, la exposición la realizaron los equipos cooperativos, expusieron 44 alumnos, 20 del Grupo 1 y 24 del Grupo 2. En total fueron 5 grupos en el Grupo 1 y 6 grupos en el Grupo 2.

Tabla 10

Notas de las exposiciones orales de ambos grupos.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	MAX	MIN	VAR	SD	TOTAL
Grupo 1	7,1	7	7	10	5	1,77894	1,3337	20
Grupo 2	7,15	7,5	8	9	4	1,71315	1,3088	24

Se puede observar en la *tabla 10*, que la media de ambos grupos es muy parecida. Podemos resaltar que en el Grupo 1 hay una alumna con un 10, y en el Grupo 2 hay dos alumnos con un 4 de nota. Los resultados individuales se pueden observar mejor en la figura siguiente.

5. Discusión sobre el proyecto y conclusión

5.1. Discusión sobre los resultados.

En la **primera fase** de la investigación se ha alcanzado el primer objetivo que es: *Analizar las causas que provocan el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía.* Para alcanzar este objetivo se realizaron dos cuestionarios y se organizó un grupo de discusión con los alumnos. Como se puede observar por los datos obtenidos en la Escala de Estrés Percibido (E.E.P.), los alumnos de 1º de Bachillerato sí que poseen cierto estrés, siendo su nivel variable como muestra la *tabla 4, donde hay* alumnos que perciben un alto nivel de estrés, pero otros que no perciben estrés. En el test TMMS- 24 MH, se observan resultados muy diferentes entre la población femenina y la masculina. Por último, cuando se analizaron los grupos de discusión se observó que las causas que pueden provocar que los alumnos sufran estrés y ansiedad a la hora de exponer en clase de Economía pueden ser causadas por las emociones mal reguladas (como también se comprueba con el test TMMS- 24 MH), por el entorno de clase y por los compañeros. Según se explica en el Marco teórico, en la página 12, según Ibarrola (2016) los alumnos para una buena exposición necesitaban regular sus emociones, para mantener la atención adecuada en la tarea que están desempeñando, pero muchas veces sus compañeros o el entorno de la clase no se lo permitía.

En la **segunda fase** de la investigación no se ha alcanzado el segundo objetivo que es: *Implementar las técnicas de meditación y relajación para todos los alumnos antes de la exposición oral en la clase de Economía.* Durante tres semanas se trabajó con los alumnos el *Mindfulness* tanto en clase como en su casa. Al finalizar ese trabajo en clase se realizó un cuestionario para conocer si a los alumnos les había servido el *Mindfulness* antes de las exposiciones de clase, como se ve en los resultados, hubo alumnos más implicados que otros. Si se analiza el cuestionario se podría decir que se alcanzó el objetivo, pero después de observar el trabajo que hicieron los alumnos durante esas tres semanas, no se alcanzó el objetivo propuesto. Esto es debido a que no todos los alumnos implementaron la técnica de meditación y relajación, ni trabajaron en casa, ni en clase, cuando se destinaba el tiempo a trabajar en *Mindfulness*. Por tanto, este objetivo no se ha alcanzado satisfactoriamente por dos factores. El primero ha sido la falta de tiempo, que ha propiciado el segundo factor, que ha

sido la falta de motivación por parte de los alumnos. Como indica Campagne (2004) el *Mindfulness* utiliza la voluntad y la concentración para alcanzar el estado que desea la persona, pero si el alumno no tiene voluntad para aprender una práctica no la implementará en su propio aprendizaje.

En la **tercera fase** de la investigación se alcanza el tercer objetivo que es: *Organizar y secuenciar actividades para realizar en grupo, mediante aprendizaje cooperativo, que les ayude a enfrentarse a las exposiciones orales*. Se han conseguido llevar a cabo todas las actividades planteadas en el Cronograma (página 31). En la **quinta fase** de la investigación, cuando se realizó la evaluación de los equipos cooperativos, se pudo observar unos resultados un poco distintos en cada grupo, fueron mejor los del Grupo 2, pero el rendimiento ha sido muy variado en función del grupo. Por el contrario, los resultados en la clase C, aunque algo menores, son más homogéneos. Como se ve en el punto correspondiente, si bien es cierto que hay equipos que han podido trabajar mejor que otros. Como dice Jiménez Valverde (2006) hay muchas evidencias de que los equipos de trabajo cooperativos funcionan, pero en ciertas ocasiones no, como cuando el aprendizaje cooperativo no se implanta correctamente en ciertos alumnos. Si un equipo cooperativo no funciona, se debe, generalmente, a la presencia de algún estudiante que no asume sus compromisos con el grupo.

En la **cuarta fase** de la investigación se ha alcanzado el cuarto objetivo que era: *Contrastar el estrés y ansiedad del alumnado de 1º Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía, al principio de la propuesta didáctica con el del final de esta*. En los primeros grupos de discusión que se realizaron cuando los alumnos no habían hecho ninguna actividad cooperativa y no tenían ninguna herramienta para trabajar su estrés y ansiedad, se pudo observar que muchos opinaban que no creían que de verdad sufrieran un gran estrés o ansiedad a la hora de exponer en clase, tal vez, un cierto nerviosismo al principio, pero que cuando las cosas en una presentación salían mal, podían ponerse de verdad muy nerviosos. En el Grupo 2 un alumno comentó que: *le gustaba ponerse nervioso antes de las exposiciones en clase, porque eso significaba que se había preparado la actividad como correspondía*, en cambio una compañera le contestó que a ella le pasaba lo contrario, si se ponía nerviosa, eso indicaba que no se había preparado la exposición. Como dijo Goleman (2012) es necesario que el alumnado cuente con un cierto estrés a la hora de presentar, esto se llama

estrés óptimo, además se debe tener un equilibrio entre las emociones, así el alumno está motivado y tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, cuando se repitieron, tres semanas después, los grupos de discusión y los alumnos ya tenían un conocimiento del *Mindfulness* y habían practicado con sus equipos cooperativos, se observó que algunas respuestas y opiniones eran las mismas, pero en muchos alumnos cambiaron algunas perspectivas y consideraron que eran positivos los equipos de trabajo. Uno de los alumnos comentó que los roles de trabajo funcionaban muy bien para organizarse ellos, porque en una presentación no solo era exponer en clase, sino hacer un trabajo previo que también es importante. Por otra parte, en el Grupo 1 hablaron mucho sobre que la práctica del *Mindfulness* les había servido para darse cuenta de la importancia de relajarse para hacer las cosas bien y aprender entre ellos. Hay que mencionar que el Grupo 1 trabajó mejor el *Mindfulness* que el Grupo 2. Como dice Kabat-Zinn, (2003) el alumno es consciente en todo momento de lo que está sintiendo, de su nerviosismo, pero al centrarse en el momento, sin prejuicios, consigue completar la actividad.

Una de las carencias que tienen los resultados de los grupos de discusión es que se realizaron muy seguidos, al hacerse con solo tres semanas de diferencias, los alumnos no han podido asimilar bien los conceptos, se debería haber hecho el último grupo de discusión después de las exposiciones orales, para así, poder ver cómo se han sentido los alumnos.

En la **sexta fase** de la investigación no se ha llegado a alcanzar el objetivo general de la investigación que es: *Reducir el estrés y la ansiedad del alumnado de 1º de Bachillerato a la hora de exponer en clase de Economía*. Por lo tanto, tampoco se cumple la hipótesis planteada en la Metodología. No se ha llegado a reducir el estrés y la ansiedad, porque en las exposiciones que realizaron se pusieron nerviosos y un alumno tuvo que parar de exponer y reanudar cuando se sintieron cómodos. Si bien es cierto que, si observamos las notas de la tabla 10 (véase página 41), no son unas notas malas porque hicieron unas exposiciones muy buenas de los contenidos de las materias, algunos alumnos no controlaron el estrés y la ansiedad. Como dijo Cejudo (2015), la habilidad de hablar en público no es innata, sino que se va desarrollando poco a poco, por lo que para exponer en clase debe haber detrás una preparación anterior. Por otra

parte, las personas se centran más en los sentimientos de ese momento que en la actividad que están desarrollando.

5.1.1. DAFO

Tabla 11

Análisis de las limitaciones y posibilidades de mejora

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos al saber que era una investigación para un trabajo, muchos no se lo tomaron en serio. • Los alumnos no están acostumbrados a trabajar con el aprendizaje cooperativo, ni a practicar el <i>Mindfulness</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos alumnos no estaban por la labor de realizar algunas actividades o tareas, como el <i>Mindfulness</i>. • El poco tiempo de la investigación, solo ha sido un mes y una exposición, para ver bien los resultados debería ser durante todo el curso escolar o durante los 3 años de Economía de los alumnos y durante todas las exposiciones.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos conocen sus limitaciones con las exposiciones orales. • Los alumnos con el aprendizaje cooperativo muestran la importancia de aprender a trabajar en equipo, analizando las experiencias que hayan podido tener en cursos anteriores. • Implicar a los alumnos en la elaboración de los criterios de evaluación mediante el aprendizaje cooperativo • A los alumnos se les muestra la importancia que tiene utilizar una técnica de relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar el aprendizaje cooperativo desde el inicio de curso, así puedes conseguir que los alumnos conozcan la forma de trabajar entre ellos. • Desde 4º de ESO trabajar con los alumnos de Economía el <i>Mindfulness</i> y el aprendizaje cooperativo. Realizarlo en todo el departamento.

5.2. Conclusión

Como se ha visto a lo largo de la discusión, el alumnado podría llegar a alcanzar el objetivo general de la investigación si se trabajara con ellos durante todo el curso, o durante toda la etapa de Bachillerato, enseñándoles el *Mindfulness* y aplicando en el aula la metodología activa de aprendizaje cooperativo desde el principio de curso. Por otro lado, estos alumnos sólo han realizado exposiciones orales al llegar a los cursos superiores de Secundaria, pero si se realizaran desde primaria, como es en el caso de algunos centros educativos, esto ayudaría a los alumnos en su habilidad de hablar en público. Se han podido alcanzar todos los objetivos menos el segundo que es el de *Implementar las técnicas de meditación y relajación para todos los alumnos antes de la exposición oral en la clase de Economía*, este objetivo no se ha llegado a alcanzar porque considero que muchos alumnos no estaban suficientemente involucrados en la investigación, como vieron que debían trabajar en casa por la situación de la COVID-19 se hizo muy complicado. Pero, al contrario, el aprendizaje cooperativo fue una metodología que gustó, tanto al profesor como a los alumnos, se pudo ver en el grupo de discusión y en las ganas que tenían de realizar las actividades.

Para realizar una Propuesta Didáctica Innovadora se necesita mucho más tiempo, se ha tenido muy poco tiempo para plantear la investigación la tutora de prácticas, diseñar todas las fases y llevarla a cabo. Creo que puede ser muy interesante, realizar esta misma investigación con más tiempo, con tres o cuatro cursos escolares y varios centros educativos distintos.

Otras futuras líneas de investigación de esta Propuesta Didáctica Innovadora serían utilizar el *Mindfulness* no solo frente al estrés y la ansiedad de exponer en clase, sino a la hora de realizar exámenes o pruebas académicas, e incluso en las relaciones con compañeros de clase, que no siempre son fáciles. Podría ser también adecuado que utilizáramos otra técnica de relajación más sencilla como el Yoga y que realicemos una investigación interdisciplinar con otros departamentos didácticos como Educación Física.

Para finalizar, el aprendizaje cooperativo es una metodología activa que nos ayuda en las aulas a que el alumnado pueda mejorar tanto su relación social, como su propio aprendizaje y, a su vez, implementar una técnica de relajación.

6. Bibliografía

6.1. Legislación

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Boletín Oficial del Estado, 25, de 30 de enero 2015

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-738>

6.2. Literatura científica

Agulló, M. J., Filella, G., García Navarro, E., López Cassà, E. & Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica. Cuadernos de Educación*. Horsori Editorial S.L.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of knowledge: a cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.

Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona] <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>

Baer R, Smith GT, & Allen K. B. (2006) Assessment of Mindfulness by self-report. *The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills*. 11, 191-206.

Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.

Bobes, J. (2013). *Trastornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria*. Masson.

Böttger, H. (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. UTB GmbH.

Campagne, D. M. (2004). Teoría y fisiología de la meditación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 69, 15-30.

Campoverde, C. (2017). "Comunicación visual y su influencia en la elaboración de material impreso con técnicas para controlar el pánico escénico y

- ayuda a la integración de estudiantes de octavo paralelo “a” y “b” del colegio mixto” Leonidas García”. [Tesis de doctorado, Universidad de Guayaquil].
- Cejudo, M. (2015). Cuando todos me miran... *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. 3 (5), 1-30
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self- concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 1-13.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana
- Díaz, E. & Vázquez, M. (2015). *¿Miedo o fobia?* [Tesis de pregrado, Preparatoria Ángela Segovia de Serrano] <http://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Congreso-Trabajos-pagina/Trabajos-2015/Ciencias-biologicas/Psicologia/4.%20CIN2015A10074.pdf>
- Eysenck, H. (2018). *Intelligence: A new look*. Routledge.
- Fabra, M.L. (1992) *Técnicas de grupo para la cooperación*. CECA
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence* (pp. 231-236) Lawrence Erlbaum.
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. doi:10.1177/1469787415616726
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*. Alianza.
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C.K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). Guilford Press.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gómez-Devíz, M., Gracia-Raffi, J. V., & Saneleuterio, E. (2017). Educación lingüística y desarrollo de competencias en evaluación. Análisis de una experiencia en Magisterio. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. 26, 132-145.

- Hernández Prados, M.A., Belmonte García, L. & Martínez Andreo, M.M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*. 7, 269-278.
- Ibarrola, I. (2016). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. SM.
- Jiménez Valverde, G. (2006). "Obtención de notas individuales a partir de un nota de grupo mediante una evaluación cooperativa". *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital)*. 38, 5, 1-15.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841- 851.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-15.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., & Burnett, R. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme; Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Lizarazu, L. (2012). *Aprendizaje cooperativo en economía. Evaluación del trabajo en equipo* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/615>
- Llaneza, C. & Larrinaga, A. L. (2017). Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. *Revista Electrónica de LEEME*. (nº 37), 1-18
- López-Goñi, I. & Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467- 489.
- Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21.

- Mardomingo, M. J. (2005). Trastornos de ansiedad en el adolescente. *Pediatría Integral*. 9 (2), 125-134.
- Mercader, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e372.
- Mogg, K., & Bradley, B. P. (2016). Anxiety and attention to threat: Cognitive mechanisms and treatment with attention bias modification. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 76-108.
- Montoya, M. G., Mañas, I., Gil, C. & Franco, C. (2012) Integrando el aprendizaje cooperativo y la atención plena (*Mindfulness*) en el desarrollo de competencias. *CEIA3*, 1-28
- Morales, D., González, M. T. & Molina O. D. (2014). Taller de manejo de ansiedad para hablar en público. Integración del enfoque cognitivo-conductual y la terapia breve centrada en soluciones. *Revista de Psicología*. 6 (nº2), 123-135.
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T. & Ezequiel B. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudio sobre educación*. 22, 199-217.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G. (2018). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 1-18.
- Piaget, J. (1971). *Epistemología y Psicología de la Identidad*, Paidós.
- Prieto, J.M. (2020). Motivación, ansiedad social, práctica de ejercicio físico y rendimiento académico. *Journal of Sport and Health Research*, 2(nº 1),25-30.
- Ruiz Varela, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2729>

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, & Health*, 125- 154.

Salvador-Ortega, K.J. (2019) Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 81-203

6.3. Webgrafía

BrainsPro (23 de Julio de 2020). *7 dinámicas de grupo para aplicar en elearning*. Rastreator. <https://brainspro.com/blog/7-dinamicas-de-grupo-en-elearning/>

López, R. (29 de marzo de 2016). *Juegos para enseñar a los alumnos a hablar en público*. Rastreator. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/juegos-hablar-en-publico/>

Zen, M. G. E. (2020a, abril 15). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes en Español: Lección 1*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HPrqj7TDKQ0&feature=youtu.be>

Zen, M. G. E. (2020b, abril 15). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes en Español: Lección 2*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q9S1gGs71YA&feature=youtu.be>

Zen, M. G. E. (2020c, abril 15). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes en Español: Lección 3*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NDKix8UcNcY&feature=youtu.be>

Zen, M. G. E. (2020d, abril 15). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes en Español: Lección 4*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hDkh5yBVzZ8&feature=youtu.be>

Zen, M. G. E. (2020e, abril 15). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes en Español: Lección 5*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=cQ_liWYhTcE&feature=youtu.be

Zen, M. G. E. (2020f, abril 20). *Clases de Meditación Guiada Para Principiantes*
en Español: Lección 6. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=kvj3TRrFmTk&feature=youtu.be>

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I: *Perceived Stress Scale (PSS)*

<https://forms.gle/RCsejC941HGnnVgd7>

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el **último mes**. En cada caso, por favor indique con una "X" cómo usted se ha sentido o ha pensado en cada situación.

Tabla 12

Perceived Stress Scale (PSS)

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4

12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Fuente: Cohen et al. (1983)

7.2. ANEXO II: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

<https://forms.gle/qe6ApjqkySFy9p7a6>

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Tabla 13

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5

13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Fuente: Salovey et al. (1995).

7.3. ANEXO III: Estrés y ansiedad a la hora de hablar en público
(Grupo de discusión)

1. ¿Eres de los estudiantes que les gusta hablar en clase? ¿Que les gusta que el profesor le saque a la pizarra?
2. ¿Que espacios en el aula te sientes más cómodo para hablar en clase?
3. ¿Cómo crees que influye el ambiente del aula en tu exposición oral?
4. ¿Te sientes cómodo/a hablando delante de toda clase? ¿Por qué? ¿Qué elementos te hacen sentirte así? *
5. ¿Qué emociones te genera exponer en clase?
6. ¿Te sientes estresado o con ansiedad a la hora de exponer en clase?
Explica cómo te hace sentir esta actividad *
7. ¿Qué otras actividad harías si no fuera exposiciones orales?
8. Como es trabajar en equipos cooperativos ¿os ha servido para las exposiciones orales?
9. ¿Qué opinamos del *Mindfulness*?

7.4. ANEXO IV: Mindfulness

- Mindfulness de 8 - 12 de marzo <https://forms.gle/D5RyTSQ5RLUfWUjh6>
- Mindfulness de 15 - 19 de marzo <https://forms.gle/X62o9wj3HxNLS5Vg9>
- Mindfulness de 22 – 26 de marzo <https://forms.gle/356Hpp5sMccj5njK9>
- Mindfulness de 12 - 16 de abril <https://forms.gle/JvFAXV9kzQEmy6uZ9>
- Mindfulness de 19 - 23 de abril <https://forms.gle/C8fh2afwW5BWmK9f9>
- Mindfulness de 26 - 30 de abril <https://forms.gle/n5bjq64sd27cnPPh7>

1. ¿Cómo te has sentido después del video?
2. ¿Te ha parecido útil?
3. ¿Sugerencias?

7.5. ANEXO V: *Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ)*

<https://forms.gle/wWN69sXrGezKXqPn8>

Por favor, califique cada una de las siguientes afirmaciones según la escala propuesta. Marque con una “X” en la frecuencia que describe de la mejor manera su opinión sobre cuán cierto es cada afirmación para usted.

Tabla 13

Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

	Nunca o muy rara vez cierto	Rara vez cierto	Algunas veces cierto	A menudo cierto	Muy a menudo o siempre cierto
1. Cuando camino, me doy cuenta deliberadamente de las sensaciones de mi cuerpo en movimiento.	1	2	3	4	5
2. Soy bueno en encontrar palabras para describir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
3. Me criticó por tener emociones irracionales o inapropiadas.	1	2	3	4	5
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos.	1	2	3	4	5
5. Cuando hago algo mi mente tiende a divagar y me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
6. Cuando me baño o tomo una ducha, me mantengo alerta a las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.	1	2	3	4	5
7. Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	1	2	3	4	5
8. No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto, andar preocupado, o distraído de alguna otra manera.	1	2	3	4	5
9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos.	1	2	3	4	5
10. Me digo a mí mismo que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5

11. Me doy cuenta de cómo alimentos y bebidas afectan mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	1	2	3	4	5
12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
13. Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar de tal manera.	1	2	3	4	5
15. Presto atención a sensaciones, como el viento entre mi cabello o el sol sobre mi rostro.	1	2	3	4	5
16. Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas.	1	2	3	4	5
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.	1	2	3	4	5
18. Se me hace difícil mantenerme enfocado en lo que ocurre en el presente.	1	2	3	4	5
19. Cuando experimento pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me “detengo” y soy consciente del pensamiento o la imagen sin dejar que estos se apoderen de mí.	1	2	3	4	5
20. Presto atención a sonidos, como los de las manecillas de un reloj, el cantar de los pájaros, o el pasar de los autos.	1	2	3	4	5
21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin tener que reaccionar inmediatamente.	1	2	3	4	5
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla pues no puedo encontrar las palabras indicadas.	1	2	3	4	5
23. Parece que actúo en “piloto automático”, sin mayor conciencia de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, recobro la calma poco después.	1	2	3	4	5

25. Me digo a mí mismo que no debería estar pensando como estoy pensando.	1	2	3	4	5
26. Percibo los olores y aromas de las cosas.	1	2	3	4	5
27. Incluso cuando me siento terriblemente alterado, soy capaz de encontrar la manera de ponerlo en palabras.	1	2	3	4	5
28. Me apresuro entre una y otra actividad sin estar muy atento a cada una de ellas.	1	2	3	4	5
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.	1	2	3	4	5
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza, como colores, formas, texturas y patrones de luz y sombra.	1	2	3	4	5
32. Mi tendencia natural es la de colocar mis experiencias en palabras.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes aflictivas, puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.	1	2	3	4	5
34. Realizo deberes o tareas de manera automática sin estar consciente de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me juzgo a mí mismo como bueno o malo, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.	1	2	3	4	5
36. Presto atención a cómo mis emociones afectan a mis pensamientos y a mi comportamiento.	1	2	3	4	5
37. Usualmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.	1	2	3	4	5

38. Me encuentro a mí mismo haciendo cosas sin prestarles atención.	1	2	3	4	5
----------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

39. Me desapruedo cuando tengo ideas irracionales.	1	2	3	4	5
-----------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

Fuente: Baer et al., 2006

7.6. ANEXO VIII: Evaluación equipos cooperativos

<https://forms.gle/wFDy5JS3J1dH8fMJ8>

PARTE 1: Autoevaluación del Aprendizaje Cooperativo

Pon una X sobre la respuesta que mejor refleje cómo te has sentido. Se realizará en clase y se dará tiempo para descansar.

El objetivo principal de esta parte del cuestionario es evaluar cómo ha sido el aprendizaje cooperativo, si les ha gustado la experiencia, si han aprendido con esta metodología.

1. Explica y describe por qué te ha gustado el aprendizaje cooperativo, ¿qué te ha gustado del aprendizaje cooperativo?
2. Qué es lo que más te ha gustado de estas dinámicas.
3. Qué es lo que menos te ha gustado de estas dinámicas.

Tabla 14

Autoevaluación del Aprendizaje Cooperativo

	Igual que antes	Un poco menos	Bastante más	Mucho más
4. Hablas más con tus compañeros que antes.	1	2	3	4
5. Conoces a más compañeros del aula y has hecho nuevos amigos que antes no lo eran.	1	2	3	4
6. Te fijas más en los compañeros que necesitan ayuda y les ayudas más que antes, en que medida eres más solidario, y compartes más tus materiales	1	2	3	4
7. Has aprendido a cooperar, es decir, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos, para realizar actividades de grupo.	1	2	3	4
8. Miras con buenos ojos a tus compañeros/as, opinas que ellos son valiosos, considerados, buenos.	1	2	3	4
9. Respetas más las normas o reglas de los juegos.	1	2	3	4

PARTE 2: Autoevaluación del trabajo en equipo

Pon una X sobre la respuesta que mejor refleje cómo te has sentido.

El objetivo principal de esta parte del cuestionario es que los alumnos evalúen como ha sido el trabajo en equipo mediante el aprendizaje cooperativo, cómo ha sido su experiencia con este equipo de trabajo como se han sentido y qué retos han tenido que superar.

10. Como impresión general: ¿Te has sentido a gusto, bien, o te has sentido incómodo en el grupo?
 - 1) Muy a gusto
 - 2) Más bien a gusto
 - 3) Más bien a disgusto
 - 4) A disgusto
 - 5) Ni a gusto, ni a disgusto
11. Con respecto al trabajo mismo, a la eficacia del grupo, a los resultados conseguidos, ¿Te sientes satisfecho?
 - 1) Muy a gusto
 - 2) Más bien a gusto
 - 3) Más bien a disgusto
 - 4) A disgusto
 - 5) Ni a gusto, ni a disgusto
12. ¿Hasta qué punto crees que has estado escuchando, prestando atención a las ideas de los demás?
 - 1) Sí, del todo
 - 2) Más bien sí
 - 3) Más bien no
 - 4) Apenas, nada
 - 5) Ni a gusto, ni a disgusto

Tabla 15

Autoevaluación del trabajo en equipo

	Muy adecuado	Intermedio	Intermedio	Nada de adecuado
13. Ha faltado alguien que organice, nos ha faltado nombrar un coordinador o un secretario.	4	3	2	1
14. Uno o unos pocos han acaparado demasiado el trabajo y apenas han dejado intervenir a los demás.	4	3	2	1
15. Nos ha faltado orden, dar con un método de trabajo que nos ayude a aprovechar el tiempo.	4	3	2	1
16. Uno o más han estado muy callados, sin intervenir apenas.	4	3	2	1
17. Nos hemos desviado mucho del objetivo inicial, hemos hablado o hecho otras cosas.	4	3	2	1

18. Comentad brevemente vuestras respuestas. ¿Dónde hay más coincidencias y donde hay menos coincidencias? ¿Por qué?

19. Proponer algunas sugerencias para que en otra ocasión el grupo funcione mejor.

PARTE 3: Evaluación de roles de trabajo

Pon una X sobre cómo han trabajado tus compañeros de equipo. Solo hay que responder a los roles que no se han desempeñado.

El objetivo principal de esta parte del cuestionario es evaluar los roles que han desempeñado los compañeros y él mismos en el equipo de trabajo.

1. Rol de coordinador

Tabla 16

Rol de coordinador

	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho
20. Conocía la tarea que se llevaba a cabo en cada momento.	0	1	2	3	4
21. Dinamizó y animó correctamente a los compañeros.	0	1	2	3	4

22. Medió entre sus compañeros y dialogó con ellos cuando surgió un conflicto.	0	1	2	3	4
--------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

2. Rol del portavoz

Tabla 16

Rol del portavoz

	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho
23. Se reunió con el profesor tutor y resolvió adecuadamente las dudas del grupo.	0	1	2	3	4
24. Puso en conocimiento del grupo todo lo que sucedió, con el profesor tutor.	0	1	2	3	4
25. Se coordinó adecuadamente con los otros grupos en nombre del grupo.	0	1	2	3	4

3. Rol del secretario

Tabla 16

Rol del secretario

	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho
26. Era conocedor de los compromisos grupales y los ha recordado a los miembros del grupo cuando ha sido necesario.	0	1	2	3	4
27. Ha llevado por escrito el seguimiento de las tareas realizadas y ha hecho partícipes a sus compañeros.	0	1	2	3	4
28. Colgó y compartió todos los documentos necesarios para el trabajo con sus compañeros en el tiempo adecuado.	0	1	2	3	4
29. Ha documentado todo el trabajo en el equipo	0	1	2	3	4

4. Rol de mediador

Tabla 16

Rol de mediador

	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho
30. Gestionó adecuadamente los conflictos de grupo	0	1	2	3	4
31. Gestionó adecuadamente las emociones de los compañeros	0	1	2	3	4
32. Gestionó las relaciones externas requeridas para el desarrollo adecuado del proyecto.	0	1	2	3	4

7.7. ANEXO IX: Rúbrica evaluación

	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)
EXPRESIÓN	Habla con la velocidad adecuada y hace las pausas correctamente en los momentos necesarios.	Habla con la velocidad adecuada, pero no hace las pausas suficientes.	Habla con la velocidad adecuada en algunas partes de la presentación, pero en otros se acelera o se pausa en exceso.	Habla demasiado rápido, no se le entiende y no hace ninguna pausa durante la intervención.
	Vocaliza y pronuncia con claridad a lo largo de toda la exposición	Vocaliza y pronuncia con claridad en casi toda la exposición.	Vocaliza y pronuncia con claridad solo en algunos momentos de la exposición.	No vocaliza ni pronuncia correctamente.
	Se expresa correctamente con fluidez, modulando la voz y utiliza un volumen adecuado.	Se expresa con fluidez verbal y consigue modular la voz, pero no siempre se utiliza de una forma correcta.	Se expresa con fluidez verbal en ocasiones, pero no consigue modular la voz, habla en voz baja o en voz alta en algún momento.	No se expresa con fluidez verbal, ni modula la voz, ni utiliza un volumen de voz adecuado para una presentación.
	Mantiene el contacto visual con toda la clase durante la exposición, mostrando seguridad y confianza.	Mantiene el contacto visual con la clase, pero, cuando se siente inseguro mira mucho al profesor o a un compañero.	Pocas veces mantiene el contacto visual con el grupo, muestra mucha inseguridad.	No mantiene el contacto visual, mira al techo o al suelo, mostrando una absoluta falta de seguridad y de confianza o su actitud no es correcta.
CONTENIDO	Demuestra que está bien documentado sobre el tema, aportando información y datos, y da explicaciones del tema.	Demuestra haber investigado sobre el tema, del que aporta bastantes datos y explicaciones.	Demuestra que tiene pocos conocimientos sobre lo que está exponiendo, da muy pocos datos y no los explica.	Demuestra no haberse informado sobre el tema, no tiene ningún conocimiento sobre él y no aporta datos coherentes.
VOCABULARIO	Usa un vocabulario rico y adecuado durante toda la exposición.	Usa un vocabulario adecuado para un alumno de 1º Bachillerato en toda la exposición.	Usa un vocabulario básico en toda la presentación	Usa un vocabulario pobre para un alumno de 1º Bachillerato y no adecuado durante para la exposición.
ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN	Presenta la información de manera organizada y secuenciada de forma lógica, usando las pautas de la actividad.	Presenta casi toda la información de manera lógica y se guía por las pautas de la actividad.	Parte de la presentación hace caso de las pautas de la actividad, lo demás está desorganizado.	Presenta la información de manera desorganizada, no sigue las pautas de la actividad.
INTERACCIÓN	Interacciona y empatiza con la audiencia, manteniendo su atención usando preguntas o preguntando la opinión.	Interacciona con el grupo, manteniendo su atención con el uso de diferentes técnicas casi en toda la exposición.	Interacciona con el grupo muy poco con los compañeros en la exposición.	No interacciona con los compañeros o con el profesor en ningún momento de la explicación.
TIEMPO	Realiza la exposición en el tiempo previsto, con un tiempo perfecto.	Realiza la exposición en el tiempo previsto, pero se acelera al final y casi no le da tiempo.	No realiza la exposición en el tiempo previsto, bien por exceso o defecto, le queda muy poco para terminar la exposición.	No realiza la exposición en el tiempo correcto, bien por exceso o defecto de tiempo, se le ha tenido que parar la exposición y le faltaba aún por explicar.
MATERIALES DE APOYO	Enriquece toda la exposición con diferentes recursos visuales (fotos, diagramas, mapas, dibujos...) y tecnológicos.	Utiliza herramientas tic y enriquece la exposición con fotos, diagramas, mapas, dibujos... aunque algunas no son adecuadas.	De vez en cuando utiliza alguna herramienta TIC o visual, pero muy rara vez.	No utiliza ningún recurso visual, ni herramienta TIC en la exposición.
LENGUAJE GESTUAL Y CORPORAL	Hace uso del lenguaje gestual y corporal adecuadamente, lo utiliza de apoyo.	Hace uso del lenguaje gestual y corporal de forma casi siempre adecuada, en muy pocas ocasiones innecesarias.	Hace uso del lenguaje gestual y corporal de forma adecuada en algunos momentos de la exposición y de forma muy innecesaria.	No hace uso del lenguaje gestual y corporal correcto. Manos en los bolsillos, brazos cruzados...
ESTRÉS Y ANSIEDAD	Controla su estrés y ansiedad	Controla su estrés y ansiedad, pero ha habido controlarse el estrés y la ansiedad en todo momento.	Controla su estrés y ansiedad, pero ha habido momentos en la presentación su nivel de estrés y ansiedad estaba descontrolado.	Ha tenido un ataque de ansiedad en la exposición y ha abandonado la exposición.
COMPAÑEROS	Respeto a sus compañeros cuando está exponiendo y les ayuda.	Respeto a sus compañeros cuando está exponiendo.	Respeto a sus compañeros cuando está exponiendo, pero en ocasiones ha tenido malos gestos o ha estado hablando.	Ha estado hablando o haciendo ruido cuando sus compañeros presentaba y se ha reído, cuando sus compañeros estaban con un ataque de ansiedad.

