



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Proyecto de Formación: La conciencia del
ser en el profesorado de ESO**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Cristina Manzano Zarza
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	Higinio González García
Fecha:	1 Junio 2021

Resumen

La formación del profesorado es un elemento clave para contribuir al desarrollo de una enseñanza de calidad. Enfocada habitualmente en las competencias profesionales, diversos autores señalan la importancia de considerar la influencia de las competencias personales de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que en este trabajo se realiza, desde una perspectiva humanista, una propuesta de formación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, contextualizada en un Instituto de Educación Secundaria del municipio de Estepa en la provincia de Sevilla, dirigida al desarrollo de sus competencias personales, entendidas como competencias comunicativas, competencia reflexiva y competencias socioemocionales. Utilizando una metodología activa, participativa, colaborativa, reflexiva y vivencial se ofrece un planteamiento centrado en el ser del docente más que en su hacer, en el que la toma de conciencia de los factores y mecanismos internos que influyen en los procesos de relación interpersonal, se constituye en el pilar de este camino de autoconocimiento. La propuesta, que cubre una necesidad detectada desde la investigación académica y responde al cumplimiento de la normativa vigente en materia de formación del profesorado, unifica las orientaciones y planteamientos teóricos revisados, y comprende diez sesiones formativas que promueven la toma de conciencia y la reflexión en torno a las competencias personales, para mejorar el acompañamiento del alumnado en su proceso de desarrollo de la personalidad.

Palabras clave: toma de conciencia, formación, docente, educación secundaria obligatoria, competencias personales.

Abstract

Teacher training is a key element to contribute to the development of quality teaching. Usually focused on professional competences, several authors point out the importance of considering the influence of teachers' personal competences in the teaching-learning processes. Therefore, in this paper, from a humanistic perspective, a training proposal is made for teachers of Compulsory Secondary Education, contextualized in a Secondary School of the municipality of Estepa in the province of Seville, and aimed at the development of their personal competences, understood as communicative competences, reflective competence and socioemotional competences. Using an active, participatory, collaborative, reflective and experiential methodology, an approach focused on the teacher's being rather than on his or her actions is offered, in which the awareness of the internal factors and mechanisms that influence the processes of interpersonal relationships becomes the pillar of this path of self-knowledge. The proposal, which covers a need detected from academic research and responds to compliance with current regulations on teacher training, unifies the guidelines and theoretical approaches reviewed, and includes ten training sessions that promote awareness and reflection on personal skills, to improve the accompaniment of students in their personality development process.

Keywords: awareness, training, teacher, secondary school, personal skills.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	9
1.1. Justificación.....	10
1.2. Planteamiento del problema	12
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico	14
2.1. Aportes de la Gestalt al desarrollo humano.....	14
2.2. El ego docente	17
2.3. Competencias del docente	20
2.3.1. Conceptualización de competencia.....	21
2.3.2. Propuestas de formación a docentes.....	23
2.4. Síndrome de Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT).....	24
2.5. Expectativas del docente sobre el alumnado	26
2.5.1. Expectativa sostenida y efecto Pigmalión	27
2.5.2. Fuentes de las expectativas.....	28
3. Propuesta de intervención	29
3.1. Presentación de la propuesta	29
3.2. Contextualización de la propuesta	30
3.3. Intervención.....	31
3.3.1. Objetivos.....	31
3.3.2. Competencias	33
3.3.3. Contenidos.....	33
3.3.4. Metodología	35

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades	36
3.3.6. Recursos.....	37
3.3.7. Descripción de las sesiones formativas	38
3.3.8. Evaluación.....	49
3.4. Evaluación de la propuesta.....	52
4. Conclusiones	54
5. Limitaciones y prospectiva.....	56
Referencias bibliográficas.....	58
Anexo A. Sesión 1. Dinámica “Tela de Araña”.....	63
Anexo B. Sesión 1. Ejercicio sobre competencias docentes.	64
Anexo C. Sesión 2. Cuestionario sobre indicadores de escucha activa.....	65
Anexo D. Sesión 2. Práctica y observación de la escucha activa.	66
Anexo E. Sesión 2. Registro de escucha activa.....	67
Anexo F. Sesión 3. Cuento “Darse cuenta”	68
Anexo G. Sesión 3. Práctica 1 del darse cuenta.....	69
Anexo H. Sesión 3. Práctica 2 del darse cuenta.....	70
Anexo I. Sesión 4. Cuento “La punta del jamón”	71
Anexo J. Sesión 4. Prácticas de introyección.....	72
Anexo K. Sesión 5. Prácticas sobre las proyecciones.	73
Anexo L. Sesión 6. Ejercicios de reflexión sobre expectativas.....	74
Anexo M. Sesión 7. Ejercicios sobre adolescencia	75
Anexo N. Sesión 7. Entrenamiento en empatía.....	76
Anexo O. Sesión 8. Ejercicios sobre asertividad.	77
Anexo P. Sesión 8. Expresiones pasivas-asertivas-agresivas.....	78
Anexo Q. Sesión 9. Los conflictos en mi vida.....	79

Anexo R.	Sesión 9. Cuento “El elefante encadenado”	80
Anexo S.	Sesión 9. La silla vacía.....	81
Anexo T.	Sesión 10. Factores propios del burnout.	82
Anexo U.	Formulario de inscripción a la formación	83
Anexo V.	Registro de asistencia.....	85
Anexo W.	Cuestionario de satisfacción.	86
Anexo X.	Rúbrica cualitativa.....	87
Anexo Y.	Registro de observación.....	89
Anexo Z.	Autoevaluación.....	90

Índice de figuras

Figura 1. Enfoque del desarrollo personal. (De la Herrán et al., 2004).....	17
Figura 2. Propuesta de formación docente. (Elaboración propia basada en De la Herrán et al., 2004).....	19
Figura 3. Relación entre objetivo general, objetivos específicos y sesiones formativas. (Elaboración propia)	32

Índice de tablas

Tabla 1. Mecanismos y antídotos.....	15
Tabla 2. Taller gestáltico de Cisneros et al. (2014).....	16
Tabla 3. Manifestaciones del ego docente y su relación con otras aportaciones teóricas.....	18
Tabla 4. Otras propuestas de formación para docentes	24
Tabla 5. Contenidos de formación en relación con competencias y objetivos específicos.	34
Tabla 6. Cronograma de sesiones formativas.	36
Tabla 7. Recursos para implementar formación	37
Tabla 8. Proyecto Spiral. Sesión 1. Competencias docentes.....	39
Tabla 9. Proyecto Spiral. Sesión 2. Escucha activa.	40
Tabla 10. Proyecto Spiral. Sesión 3. Darse cuenta	41
Tabla 11. Proyecto Spiral. Sesión 4. Mecanismos de evitación: Introyección	42
Tabla 12. Proyecto Spiral. Sesión 5. Mecanismos de evitación: Proyección.....	43
Tabla 13. Proyecto Spiral. Sesión 6. Efecto Pigmalión y expectativa sostenida.....	44
Tabla 14. Proyecto Spiral. Sesión 7. Empatía	45
Tabla 15. Proyecto Spiral. Sesión 8. Asertividad	46
Tabla 16. Proyecto Spiral. Sesión 9. Resolución de conflictos interpersonales	47
Tabla 17. Proyecto Spiral. Sesión 10. Síndrome de burnout. Cierre	48
Tabla 18. Muestra de rúbrica cualitativa.....	50
Tabla 19. Evaluación de la intervención	51
Tabla 20. Evaluación de la propuesta. DAFO.....	52

1. Introducción

El presente trabajo se basa en la necesidad de ofrecer al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, una formación orientada al desarrollo y mejora de sus competencias personales para un desempeño de calidad de su función docente. Este proyecto de intervención está enfocado a la formación del profesorado desde una perspectiva humanista (Rogers, 1986) y gestáltico (Peñarrubia, 2008; Perls, 2003) centrándose en la toma de conciencia y en la capacidad de estar atento (Naranjo, 2002), favoreciendo así una actitud reflexiva y proactiva.

El interés en la temática de este proyecto surge a raíz de la experiencia personal y profesional en la relación con docentes de educación secundaria obligatoria, y en la experiencia con el proceso propio de desarrollo personal desde el enfoque gestáltico. En el primer caso, la falta de recursos y estrategias personales para afrontar circunstancias conflictivas, han desembocado en situaciones de estrés o ansiedad que han dificultado el desempeño adecuado de las funciones docentes (ANPE, 2019-2020). En el segundo caso, el trabajo realizado en el ámbito del desarrollo personal desde la Terapia Gestalt, ha permitido descubrir el impacto positivo que la toma de conciencia de uno mismo tiene sobre el bienestar personal y profesional. Así, “el darse cuenta de y la responsabilidad por el campo total, por el sí mismo como también por el otro, le dan sentido y forma a la vida del hombre” (Perls, 2003, p.57).

Si bien es cierto que la formación del profesorado es un elemento clave para contribuir al desarrollo de una enseñanza de calidad, esta formación se ha enfocado frecuentemente en las competencias profesionales y no tanto en las personales. En este sentido, diversos autores señalan la importancia de considerar la influencia de los factores personales de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, Ramírez y de la Herrán (2012) refieren que “la madurez personal [...] permite al profesor ser consciente de sí mismo, percibir mejor y comprender más profundamente lo que hace y sus efectos” (p.26). Nieva y Martínez (2016) enfatizan la importancia de una “formación docente que tiene en cuenta no sólo los aspectos externos sino también a la persona como sujeto integral” (p.14), y que aborda la condición humana como la potencialidad en el rol del ser docente.

Desde esta visión del docente como sujeto integral, se propone una intervención formativa para su desarrollo personal, que complemente a la formación permanente más centrada en aspectos técnicos y metodológicos. Concretamente, la propuesta de intervención que aquí se presenta se enmarca en el contexto IES Ostippo del municipio de Estepa, ubicado en la Sierra Sur de la provincia de Sevilla.

1.1. Justificación

La formación del profesorado, como fenómeno complejo y diverso, se constituye en elemento clave para la mejora de calidad educativa. Estepa (2016) afirma que “Un profesorado formado adecuadamente afronta con mayores garantías de éxito los retos y exigencias que se le plantean” (p.1). Asimismo, Marcelo (1994, citado en Estepa, 2016) añade que el concepto formación “incorpora una dimensión personal de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas” (p.1).

Por otro lado, si se repasa la legislación estatal vigente en materia educativa, se observa que la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO, instituciones que proponían, entre otras, mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, y mejorar la capacitación de los docentes. Así, en el capítulo III de su título III se refiere a la formación del profesorado y destaca el acceso a la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

A nivel autonómico, la Orden de 31 de julio de 2014 aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que en su línea estratégica II establece la formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente y contempla en el eje 2 la escuela inclusiva para la igualdad y equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad. A su vez expone como objetivo 2 dentro del eje 2.2. de convivencia e igualdad, impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo personal, gestión de sus emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas del alumnado. Igualmente, la Orden de 31 de

julio de 2014 establece que este III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado tendrá su concreción en los Centros del Profesorado (CEP).

Tras revisar en la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía la formación dirigida a ESO en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022 ofertada por el CEP de Osuna-Ecija, al que corresponde el municipio de Estepa, se comprueba que la oferta no contempla la formación enfocada a la dimensión personal de los docentes de secundaria. Se detecta, por tanto, una carencia en la oferta formativa en técnicas de desarrollo personal para docentes, recomendada tanto a nivel académico como legislativo.

Por otra parte, Martínez (2008, citado en Garrido y Gaeta 2016), afirma que, al enseñar, el profesor no solamente comunica conocimientos, sino que muestra su personalidad, comunica con su postura, tono de voz, mirada, gestos, etc., creando con ello un clima de aula que puede ser positivo para el aprendizaje, o por el contrario negativo, dificultando el logro de los propósitos educativos. Debido a las consecuencias en el clima del aula motivadas por el estilo de comunicación tanto verbal como no verbal, se considera clave que los docentes tomen conciencia de este aspecto y adquieran las competencias comunicativas adecuadas para favorecer la consecución de los objetivos educativos.

Desde el enfoque humanista, se entiende que, ese darse cuenta o awareness del docente sobre cómo y qué comunica, favorecerá la creación de un clima de aula positivo para el aprendizaje. Y para lograr esa toma de conciencia es clave experimentar un proceso de autoconocimiento, entendido por Ramírez et al. (2012) como un proceso de autoobservación y autoindagación constante, referido principalmente al ser del docente y no tanto a su hacer, y que puede tener su origen en la lucha por la disolución del ego propio.

En este mismo sentido y en relación al concepto de currículum oculto, Pulido (2020)

“Ya se trate de una conspiración ideológicamente orquestada, de la no visibilidad de ciertos aspectos del currículum, de la ignorancia de consecuencias no anticipadas y no deseadas del currículum explícito, [...] encontramos un mismo principio activo: la desactivación de la conciencia.” (p.15).

Se considera así, la toma de conciencia del ser como camino esencial a recorrer por el profesorado, desde una formación en competencias personales, orientada a conseguir el fin último de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.

1.2. Planteamiento del problema

Partiendo de la base que la educación tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad del alumnado, y enmarcando este trabajo desde una perspectiva holística e integradora, se entiende que el profesorado asume una responsabilidad compartida con todos los agentes educativos en el desarrollo de los discentes en todas sus dimensiones.

De acuerdo con la metáfora de la “modernidad líquida” de Bauman (2015), la sociedad actual se caracteriza por los avances y cambios que se suceden a un ritmo vertiginoso, lo que conlleva una incertidumbre en el devenir de los acontecimientos. En este entorno cambiante, sin lugar para el detenimiento, se debe fomentar la reflexión, la perspectiva crítica y constructiva y el proceso de conocimiento interior. “El concepto de maestro como profesional reflexivo [...] significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente, ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia” (Zeichner, 1993 (p.45). Desde este lugar, la interacción entre los docentes y discentes se convierte en un elemento esencial para desarrollar la potencialidad del alumnado, ofreciendo a cada persona el apoyo necesario y ajustado a su necesidad particular. En esta línea de pensamiento, “no se puede dejar de destacar que el profesor ejerce un rol determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación” Soto (2002, citado en Ruay, 2010, p.118).

En este proceso de relación interpersonal, en el que entran en juego tanto las competencias personales como las competencias profesionales de cada uno, es esencial cuestionarse desde dónde desempeña su función cada docente, influido tanto por su historia de vida como por sus experiencias y vivencias particulares, en la mayoría de ocasiones de forma inconsciente. Así, Zeichner (1993) destaca que la actitud de responsabilidad del maestro conlleva reflexionar sobre las consecuencias de su acción, siendo las consecuencias personales, los efectos del ejercicio docente sobre el autoconcepto del alumnado, uno de los elementos sobre los que reflexionar. Y si no se puede ofrecer lo que no se ha vivenciado (Ramírez et al., 2012) ¿cómo se puede acompañar en el proceso de desarrollo personal sin haber transitado el propio camino de manera consciente?

Desde el rol de guía y acompañante en este proceso, los docentes necesitan recursos y estrategias personales que les permitan ejercer estas funciones con la calidad y eficacia

demandadas por la sociedad. Longas, Chamarro, Riera y Cladellas (2012) señalan que los resultados de su investigación sobre el Síndrome del Quemado por el Trabajo de 2012, “deberían tener implicaciones directas en los procesos de formación inicial y continua de los docentes” (p.114). Teniendo en cuenta que “la respuesta personal a situaciones de inadecuación profesional frente a demandas generadas en el trabajo conlleva que el docente muestre actitudes de despersonalización y baja realización personal” (p.107), “dotar a los docentes de las competencias necesarias para una buena gestión del aula tendría un efecto preventivo [...]” (p.114). Este síndrome, también conocido como *burnout*, dificulta el poder afrontar los retos cambiantes surgidos en la sociedad y, en consecuencia, en los centros educativos, ya que “las familias, las instituciones y la sociedad en su conjunto, le atribuyen una gran responsabilidad del éxito o del fracaso en término de los aprendizajes y desempeños laborales” (Ruay, 2010, p.122).

Por este motivo, se realiza en este trabajo una propuesta de intervención de carácter formativo para docentes de ESO, enfocado a la reflexión y al aumento de la conciencia y de las competencias en materia de desarrollo personal.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar un proyecto de formación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria enfocado al desarrollo de sus competencias personales desde una perspectiva humanista.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Revisar bibliografía sobre la formación del profesorado en competencias personales.
2. Determinar las bases conceptuales que dan soporte a la propuesta de formación.
3. Analizar propuestas similares de formación en competencias personales a docentes.
4. Ofrecer una propuesta alternativa a las acciones formativas habituales para docentes, desde una perspectiva humanista.
5. Diseñar sesiones de intervención con actividades que promuevan la toma de conciencia y reflexión personal en torno a las competencias personales docentes.

2. Marco teórico

En este apartado se realiza una exposición de las bases conceptuales y teóricas que sustentan el presente trabajo, de corte humanista, apoyado en las aportaciones realizadas desde la Terapia Gestalt, los trabajos sobre el ego docente, el concepto de competencia, las investigaciones sobre el Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT) y sobre las expectativas de los docentes y sus fuentes.

2.1. Aportes de la Gestalt al desarrollo humano.

Desde la perspectiva humanista se atiende a los aspectos emocionales y afectivos de las personas como elementos clave en la obtención de resultados de éxito a nivel personal y profesional, debido a la influencia que ejercen sobre su desarrollo (Madera, 2009 citado en Cisneros, Druet y Chan, 2014). Abordar la formación docente desde este paradigma humanista implica tener en cuenta tanto los factores internos de la persona como sus interacciones sociales (Nieva et al., 2016, p.17). Es por esto que el marco de la terapia Gestalt es considerado muy adecuado para trabajar sobre estos aspectos, ya que facilita el desarrollo de las personas a través del “darse cuenta” y del autodescubrimiento (Cisneros et al., 2014). En este sentido, Peñarrubia (2008) resume los preceptos de la filosofía Gestalt en tres principios:

Valoración de la actualidad temporal (el presente frente al pasado o al futuro), espacial (lo presente frente a lo ausente) y sustancial (el acto frente al símbolo); valoración de la atención y aceptación de la experiencia; valoración de la responsabilidad (p.94).

Desde este enfoque, en el que se concibe a la persona como un todo, sin separar el mundo interno y su conducta en el aquí y el ahora, la integración de las polaridades será el objetivo en el proceso de desarrollo personal. Especial relevancia tienen para esta propuesta los conceptos de escucha activa, awareness, autoconcepto, contacto/retirada, integración de polaridades y mecanismos de defensa o interrupciones del ciclo gestáltico.

Siguiendo con Peñarrubia (2008), la escucha gestáltica supone una capacidad de escuchar internamente, mirándose hacia dentro y tomando conciencia de sí, y una escucha externa orientada, no sólo a lo que dice el otro, sino a cómo lo dice, dirigiendo la atención tanto al

contenido verbal como al no verbal. Este modelo de escucha activa y autoobservación proporciona un mapa de aquellas áreas en las que uno fluye y aquéllas en las que se bloquea y se encuentra con dificultades.

El concepto de awareness o darse cuenta en la Gestalt se concibe como un proceso de restauración de la salud. Así, Perls (1974) habla del awareness en términos de autorregulación organísmica, entendiendo que el hecho de darse cuenta puede ser curativo por sí mismo.

Por otro lado, se entiende el autoconcepto como todos aquellos aspectos de nuestra personalidad que seleccionamos y con los que nos identificamos y asumimos como nuestra identidad, en contraposición al self (Peñarrubia, 2008).

Asimismo, en términos de la polaridad contacto/retirada en el proceso de relación entre una persona y su entorno, Peñarrubia (2008) clasifica cuatro mecanismos o resistencias de la persona en este proceso de socialización, concibiéndolas como patologías de uno u otro polo. De este modo, entendiendo el contacto como movimiento de intervención en el entorno para satisfacer una necesidad, y la retirada como movimiento de descanso y preparación para el siguiente contacto, propone la introyección y confluencia como patologías del contacto, y la proyección y retroflexión como patologías en la retirada. Como se observa en la tabla 1, el autor establece, a su vez, los antídotos para cada mecanismo, es decir, los procesos que permiten minimizar los efectos de cada uno de los mecanismos de defensa utilizados.

Tabla 1. Mecanismos y antídotos

	CONTACTO		RETIRADA	
MECANISMO	Introyección	Confluencia	Proyección	Retroflexión
ANTIDOTO	Asimilación	Diferenciación	Reapropiación	Expresión de lo negativo

Peñarrubia, 2008

Llegar a tomar conciencia de estos mecanismos favorecerá una restauración de la salud en términos de relación.

Cisneros et al. (2014) realizaron una investigación con la finalidad de analizar el impacto de una formación con perspectiva gestáltica sobre el desarrollo del potencial humano. Para ello implementaron un taller con enfoque Gestalt en estudiantes en formación docente, utilizando una metodología vivencial y experiencial. Tras el taller, se pudo observar que se produjo, por parte de los estudiantes, un incremento de su toma de conciencia sobre los contenidos tratados, al tiempo que permitió el establecimiento de metas y compromisos, ambos considerados elementos clave para el desarrollo del potencial humano en favor del desarrollo personal y profesional. En la tabla 2 se reflejan las mejoras y logros alcanzados por los participantes tras haber recibido este tipo de formación con perspectiva gestáltica.

Tabla 2. Taller gestáltico de Cisneros et al. (2014)

MEJORAS DESCRIPTAS EN LOS PARTICIPANTES	LOGROS ALCANZADOS
Atención consciente y saludable	Identificación de somatizaciones y sus orígenes emocionales
Influencia de formación personal en desarrollo profesional	Claridad sobre estilo docente deseado
Autoconocimiento personal.	Aceptación propia y de los demás.
Autoconocimiento profesional.	Motivación hacia la mejora.
Reflexión sobre influencia de las proyecciones en relaciones interpersonales.	Identificación de introyectos y sus implicaciones.
Desarrollo de comunicación intra e interpersonal.	Escucha y empatía.
Autoaceptación de debilidades y fortalezas.	Responsabilidad sobre propios pensamientos, emociones y conductas.

Elaboración propia basada en investigación de Cisneros et al., 2014

A la vista de los resultados, se puede afirmar que la formación, desde una perspectiva gestáltica, sirvió para fortalecer a los estudiantes respecto a su capacidad de afrontar las dificultades inherentes a la docencia.

2.2. El ego docente

A diferencia del Psicoanálisis en el que se entiende el ego como personalidad, para De la Herrán y González (2004) se trata de la “parte más inmadura de ésta, es la parte del yo limitadora, condicionante, dependiente [...] que impide una evolución profunda y que lastra la conciencia”(p.3) mientras que la conciencia, como anhelo de evolución, está relacionada con el autoconocimiento y la capacidad de percibirse a sí mismo, orientándose así la capacidad de reflexión e indagación hacia la madurez personal y social. La falta de análisis de los condicionamientos propios internos deriva entonces en una enseñanza desarrollada en base a unos conocimientos sesgados.

Así, en 2004, los mismos autores formula la idea del egocentrismo docente como aquel elemento que condiciona tanto el proceso de enseñanza como los procesos de relación entre el profesorado. Entendiendo este egocentrismo como un lastre, la formación del profesorado deberá ir orientada no tanto a la generación de aprendizajes sino a la transformación interior. Para interpretar cómo la presencia del ego afecta el desarrollo profesional desde lo personal, De la Herrán et al. (2004) proponen un sistema de coordenadas tridimensional, que se pueden observar en la figura 1, en el que los ejes están ocupados por el desarrollo profesional, la mentalidad didáctica como conciencia aplicada a la enseñanza y la evolución personal.



Figura 1. Enfoque del desarrollo personal. (De la Herrán et al., 2004)

Este sistema complementa al ámbito de la profesionalización docente basado en las competencias.

De la Herrán et al. (2004) señalan, además, que el ego docente se manifiesta de diversas formas. En la tabla 3 se muestra cómo estas manifestaciones pueden relacionarse con conceptos formulados en otras aportaciones teóricas como la Terapia Gestalt, de corte humanista, o las investigaciones sobre el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) que forman parte del cuerpo teórico de este trabajo.

Tabla 3. Manifestaciones del ego docente y su relación con otras aportaciones teóricas.

MANIFESTACIONES DEL EGO DOCENTE	RELACIÓN CON OTROS CONCEPTOS Y APORTACIONES TEÓRICAS
Condicionamientos afecto cognitivos	Inteligencia inter/intrapersonal
Identificaciones del yo profundo con creencias, etiquetas, etc., que contradice la capacidad de reflexión indagatoria	Introyectos. Confluencia gestáltica
Menor conocimiento de las propias limitaciones y debilidades	Autoconocimiento
Presencia de expectativas y prejuicios radicados en las propias creencias	Efecto Pigmalión
Enseñanza normalizada sobre conocimientos sesgados	Visión integral y holística
Resistencia e intolerancia a la crítica externa	Resistencias y mecanismos de defensa gestálticos
Ausencia de autocritica y quietismo interior	Darse cuenta, toma de conciencia
Dificultad para entender ideas distintas a la propia	Introyectos
Dificultad de comunicación constructiva	Escucha activa
Tendencia a adscribirse a sistemas duales	Polaridades/Integración
Capacidad de visión disminuida	Concepción integral y holística
Desconfianza en sí mismo	Asunción de responsabilidades
Creatividad limitada	Capacidad de mirar desde otro lugar
Menor disposición para el desarrollo de la autoconciencia	Awareness, darse cuenta
Rechazo de opciones distintas a la propia	Integración de polaridades

Elaboración propia basada en De la Herrán et al., 2004

De acuerdo con Muñoz J. en su introducción al libro sobre el ego docente de De la Herrán y González (2002) “el acto educativo es ser plenamente consciente de nuestro alguien para dirigirnos/comunicarnos con otro alguien [...] y la formación del profesor debe estar centrada en la transformación interior (“desegotización”) y en la experiencia del conocimiento”.

Acorde a este planteamiento, y apoyándose en su repertorio de ítems relativos al ego docente, Egodoc I, De la Herrán et al. (2004) realizan una propuesta formativa para docentes basada en los elementos que se plasman en la figura 2:

- Análisis de defectos y virtudes del quehacer del profesor.
- Reflexión y análisis de lastres personales.
- Desempeoramiento autodidáctico fundamentada en la autoobservación y registro.
- Análisis de reminiscencias rescatando recuerdos de vivencias positivas y negativas.
- Observación a docentes y evaluación formativa.
- Acceso directo para el reconocimiento.

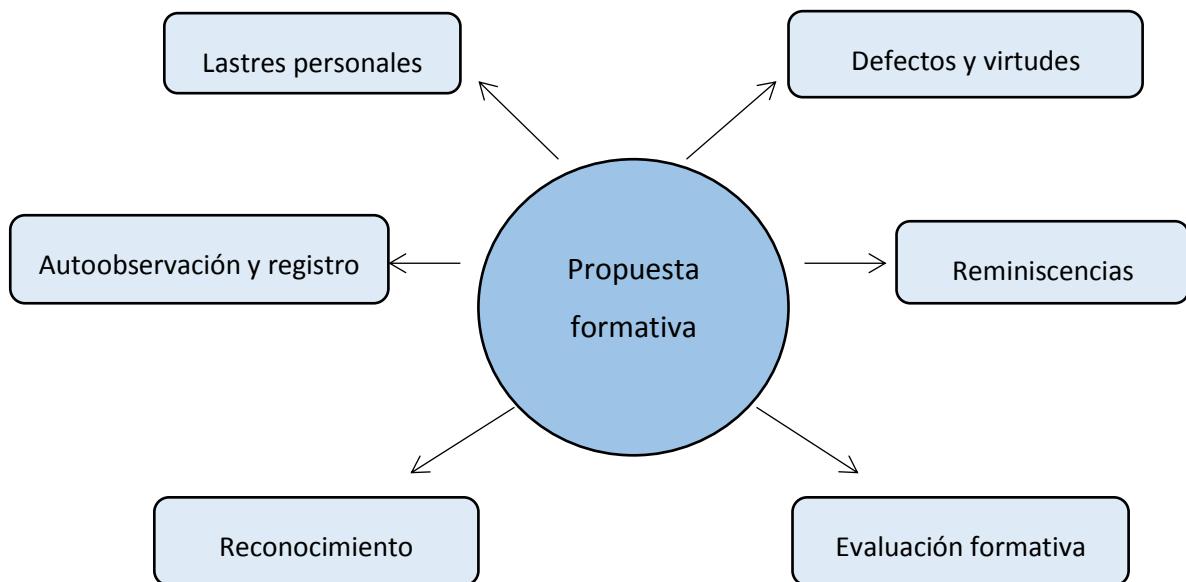


Figura 2. Propuesta de formación docente. (Elaboración propia basada en De la Herrán et al., 2004)

Si se considera el ego docente como el punto ciego de la enseñanza, la toma de conciencia del mismo será una fuente de transformación personal y profesional (Muñoz, en De la Herrán et al., 2002).

Continuando con esta línea de pensamiento, en la investigación sobre la madurez personal en el desarrollo profesional del docente realizada por Ramírez et al. (2012), el resultado de la autoevaluación señaló cómo la transformación de la realidad educativa pasa por una transformación previa del docente, motivada por una activación, por su parte, de saberes sobre la comunicación cercana, la escucha activa, la reflexión y la visualización de los logros que se pretenden conseguir. Asimismo, “el trabajo con el autoconocimiento implica un proceso de autoobservación y auto indagación constante [...] referido principalmente al ser del docente y no tanto a su hacer” (p. 35).

Otros autores proponen también la reflexión crítica del docente como elemento fundamental para el desarrollo personal y profesional. Ya en 1993, Zeichner señalaba que “el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia” (p.45) y Hargreaves (1999, citado en Feixas, 2004) estudió la formación pedagógica de profesores y demostró que “sin la intervención crítica y la reflexión biográfica crítica, la mayoría de los docentes se convierte en víctimas de sus creencias y presunciones previas» (p.41). Gómez (2018) en un estudio sobre las competencias de la profesión docente en diferentes países, demuestra que “en la formación docente el desarrollo de la competencia reflexiva emerge como la de mayor potencial profesionalizador” (p.91). Asimismo, “Se produce desarrollo cuando hay una motivación intrínseca por aprender, cuando el individuo se cuestiona la manera de hacer las cosas” (Feixas, 2004, p.7).

2.3. Competencias del docente

En relación con las competencias, se hace necesario llevar a cabo una revisión de las diversas conceptualizaciones teóricas así como sobre investigaciones y propuestas de formación realizadas en esta materia.

2.3.1. Conceptualización de competencia

De la revisión bibliográfica realizada en materia de competencias personales y profesionales de los docentes y la formación necesaria para la adquisición de las mismas, se observan diversas conceptualizaciones y clasificaciones sobre las competencias consideradas propias o esenciales para el profesorado. Atendiendo al informe Delors a la UNESCO (1996), el perfil profesional del docente se apoya en cuatro pilares:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, p.91)

Entre las múltiples definiciones de competencias, el Consejo de la Unión Europea (2006) las define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.13), por lo que, de acuerdo con Penalva, Hernández y Guerrero (2013), en el Espacio Europeo de Cualificaciones (2006) se identifican cuatro elementos de las competencias profesionales: cognitivas, funcional, personal y ética.

Para esta propuesta de intervención resultan especialmente interesantes la competencia personal, entendida por Penalva et al. (2013) como el saber comportarse en las diversas situaciones planteadas durante el ejercicio profesional, y la competencia ética, como comportamiento coherente unido a un conjunto de valores personales y profesionales.

Ya en 1973, Mclelland (citado en Zahonero y Martín, 2012, p.54) define las competencias como “las cualidades internas que capacitan a una persona a desempeñar sus tareas de un modo exitoso en un contexto determinado”.

Sarasola y Von Sanden (2011) por su parte, hablan de dimensiones, y proponen una concepción de la formación desde una perspectiva integral y multidimensional, distinguiendo las dimensiones cultural, técnica, personal y social en la formación del profesorado, donde la dimensión social es el contexto en el que se desarrolla el sistema educativo, la dimensión cultural (intersubjetiva) se basa en la construcción colectiva de

significados compartidos por una comunidad y significa reconocerse como un ser en relación, la dimensión personal (subjetiva) es la percepción individual sobre cómo vive cada uno en función de su propia historia y experiencias y la dimensión técnica (objetiva) hace referencia al currículo, metodologías y herramientas. Tradicionalmente ha prevalecido esta dimensión objetiva, el currículum explícito, sobre el currículum oculto que incluye las relaciones. Para estos autores, que consideran que se trata no sólo de saber, sino de saber hacer y saber ser, la dimensión subjetiva es la más importante ya que el docente es persona, con su historia, y sus dimensiones corporal, intelectual, cultural, afectiva y emocional. En esta línea, proponen que la formación se oriente hacia el autoconocimiento, o siguiendo a De la Herrán et al. (2002), hacia la maduración personal.

Zahonero et al. (2012) definen la competencia profesional, caracterizada también por la multidimensionalidad, como “grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales [...] que permiten al enseñante mejorar la calidad del aprendizaje” (p. 57), con un componente dinámico, con capacidad real para lograr un objetivo, contextualizada, transferible, educable y polivalente. Consideran que, además de los aspectos profesionales, hay aspectos personales, valores y creencias, que los profesores proyectan en sus estudiantes y, para determinar el perfil de buen profesor, proponen como competencias el dominio de la materia, metodología y contenidos, la capacidad de investigación, la habilidad para diseñar el currículum, y el compromiso social e institucional bajo la ética profesional. Consideran determinante en los docentes los aspectos afectivos, la empatía, el optimismo, el apoyo, la autorreflexión y la implicación personal y emocional, de manera que “para propiciar tal desarrollo en los discentes, se requiere que el profesor cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos” (p. 54), siendo el equilibrio emocional, el bienestar psicológico, la satisfacción y el compromiso, condiciones necesarias para una educación de calidad. En relación a las competencias personales, los autores realizan una distinción entre competencias emocionales y competencias de relación. Entre las primeras establecen el autoconocimiento, autoestima, autocontrol, motivación, creatividad y capacidad para la toma de decisiones. Respecto a las competencias de relación, refieren la empatía, trabajo en equipo, resolución de conflictos, reconocimiento de emociones y su manejo, autenticidad, assertividad, flexibilidad ante las diferencias, tolerancia a la frustración y gestión de conflictos. Así, parten de la idea de que cada docente tiene una historia

personal y, por tanto, un nivel de competencia socioemocional, por lo que la formación en competencias docentes en el ámbito inter/intrapersonal, da soporte a la capacidad de tener presente las propias limitaciones.

En consecuencia, Zahonero et al. (2012) proponen, una formación humanista del profesorado cuyo punto de partida es la autoconcienciación y el aprendizaje colaborativo, basada en un proceso de exploración, expresión compartida de vivencias, toma de conciencia e integración de los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales que conlleva una asunción de responsabilidades, estando esta capacidad vinculada a las inteligencias inter e intrapersonal. Y todo ello en un “ambiente cooperativo en el que el docente se sienta miembro de un grupo” (Zahonero et al., 2012, p.64).

Gómez, Briones, Palomera y Gómez (2012), en relación a la formación en competencias emocionales y sociales, señalan que “los docentes que deberán implementar dichos programas también carecen de estas competencias” (p.3), por lo que proponen una formación en competencias socioemocionales y creatividad ofreciendo como pautas para el entrenamiento el dejar tiempo para realizar valoraciones y reflexiones, comenzar con trabajo de cohesión grupal, partir de situaciones propuestas por los docentes desde su vivencia y utilizar estudios de caso, entrevistas, apoyarse en actividades de experimentación junto a retroalimentación utilizando modelado, moldeado y role-playing, trabajar de forma grupal y colaborativa, realizar evaluación de impacto de la formación sobre los comportamientos reales y utilizar técnicas y dinámicas ya experimentadas.

2.3.2. Propuestas de formación a docentes

Además de la realizada por De la Herrán et al. (2004), se considera necesario reflejar las propuestas de otros autores en materia de formación para profesorado en concordancia con su conceptualización de las competencias docentes, ya que se pueden considerar ambas perspectivas como complementarias, tal y como señala el propio autor.

En las propuestas que se exponen en la tabla 4, se plantea la formación a los docentes partiendo de una visión humanista, orientada hacia el autoconocimiento (Sarasola et al., 2011), entendido como madurez personal (De la Herrán et al., 2004), y al desarrollo de la competencia socioemocional (Gómez et al., 2012; Zahonero et al., 2012) a través de la

autoconciencia, la empatía, la gestión de conflictos interpersonales y la asertividad, entre otras.

Tabla 4. Otras propuestas de formación para docentes

PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES		
Sarasola et al. (2011)	Zahonero et al. (2012)	Gómez et al. (2012)
<p>Perspectiva integral y multidimensional: cultural, técnica, personal y social</p> <p>Orientada hacia el autoconocimiento, o maduración personal siguiendo a De la Herrán y González (2002).</p>	<p>Formación humanista en competencias emocionales y de relación con los demás, partiendo de la autoconcienciación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - Autoestima - Autocontrol - Motivación - Creatividad - Toma de decisiones - Empatía - Trabajo en equipo - Resolución de conflictos - Asertividad - Tolerancia a frustración - Gestión de conflictos 	<p>Formación basada en competencias socioemocionales y creatividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia emocional - Comunicación verbal y no verbal - Trabajo en equipo - Liderazgo en equipos de trabajo - Autoeficacia, satisfacción y burnout en los docentes - Autoestima y empatía - Asertividad y resolución de conflictos interpersonales - Creatividad e innovación - Educación para la felicidad.

Elaboración propia

2.4. Síndrome de Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT)

Durante los últimos años se están produciendo rápidos cambios a nivel mundial debido al avance de las tecnologías de la comunicación y la globalización entre otros, y “en el actual clima de cambio y reforma muchos profesores parecen sentirse desmotivados y muestran una cierta crisis de identidad” (González, 2003, p.2). Los cambios generan nuevas demandas sociales, con lo que se crean situaciones de estrés, siendo una de las consecuencias de éstas

el denominado síndrome de quemarse en el trabajo o *burnout* (González, 2003). Así, Villanueva et al. (2008, citados en Longas et al., 2012, p.108), considera el SQT como “la expresión del desajuste entre la persona y la organización provocado por la disonancia entre los valores de la organización y los personales”. Siguiendo el modelo de Maslach y Jackson (1981, citados en González, 2003) los tres síntomas del síndrome burnout son la baja realización personal, el agotamiento físico y emocional y la despersonalización, e implica “una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo” (Maslach, 2009, p.37).

En la misma línea, “P. Gil-Monte (2005) lo define como: una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse agotado” (Saborío e Hidalgo, 2015, p.2). Por otro lado, para Gil-Monte (2005, citado en Longas et al., 2012), el Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT) aparece ante una situación prolongada de estrés, como consecuencia de una interacción negativa entre la persona y su entorno laboral.

De estas definiciones se infiere que es este desajuste en la interacción entre los factores internos personales y los factores externos, el que conduce a respuestas negativas ante situaciones crónicas de estrés que puede derivar en el SQT.

Las investigaciones realizadas por Longas et al. (2012) obtienen resultados coherentes con estudios anteriores en las que se identifica el agotamiento emocional como la dimensión central del síndrome, cuyo afrontamiento da lugar a la adopción de conductas de despersonalización que deriva en la aparición de sentimientos de baja realización personal y profesional.

En base a los trabajos de investigadores como Bisquerra (2009, citado en Garrido et al., 2016) que señalan la importancia de las emociones en los contenidos del pensamiento y en la toma de decisiones, Garrido et al. (2016) realizan una investigación sobre la relación entre la competencia socioemocional docente y el desarrollo del Síndrome de Burnout docente. Los resultados sugieren que los docentes con bajos niveles de competencia socioemocional realizan un gran esfuerzo para regular las emociones propias y de los alumnos y, ajustar el currículo a la heterogeneidad de los alumnos supone un desafío para ellos y presentan

menor capacidad de prevenir y superar el estrés, por lo que presentan mayor riesgo de desarrollar el Síndrome de Burnout.

De acuerdo con González (2003),

El fenómeno hay que examinarlo desde una perspectiva interaccionista, pues no son las condiciones objetivas en sí mismas las que producen el burnout, sino que éste depende de cómo sean percibidas o interpretadas por el profesor, depende de cómo éste construye la realidad que le ocurre (p.68).

En este mismo sentido, en su investigación sobre los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado en 2016, Estepa concluye que “hay que asumir que cada profesor va a percibir las situaciones de manera diferente y se va a implicar en ellas en función de su propio esquema de desarrollo” (p.19).

En el año 2003, González hace referencia, entre otros, a los problemas de relación afectiva y a factores individuales como factores de personalidad y carencia de destrezas en el manejo del estrés, como posibles causas del burnout. Asimismo, indica que si no se cambian los aspectos de las organizaciones que producen estrés, “las intervenciones tienen una limitada efectividad si se trata sólo al individuo”(p.67).

Por otro lado, si se considera la escuela como un sistema, atendiendo al principio de globalidad de la teoría de sistemas, López y Sánchez (2000) señalan que

Todos los elementos de un sistema y todos los hechos que ocurren en él están unidos por el mismo *hilo invisible*, es decir, están tan estrechamente relacionados que cualquier cambio o modificación en uno de esos elementos obliga a modificaciones o adaptaciones de los demás elementos (p.9).

Por tanto, una intervención sobre los profesores como elemento del sistema, en orden a mejorar sus competencias personales, supondrá una modificación de los demás elementos.

2.5. Expectativas del docente sobre el alumnado

Las investigaciones realizadas respecto a la influencia de las expectativas del docente sobre su alumnado tienen una especial relevancia para este trabajo. Así, se realiza a continuación una revisión sobre los conceptos de expectativa sostenida y autocumplida así como sobre las fuentes de las mismas.

2.5.1. Expectativa sostenida y efecto Pigmalión

El concepto de expectativa es definido por Reeve (1994) como la evaluación subjetiva de alcanzar una meta concreta. La investigación ha demostrado que las expectativas, favorables o desfavorables, que un docente tiene sobre su alumnado, influyen en el comportamiento y resultados obtenidos por los discípulos. Rosenthal y Jacobson (1968) realizaron una investigación en este sentido, en la que concluyeron que el comportamiento del alumnado termina ajustándose a las expectativas que el profesorado proyecta sobre ellos. Este fenómeno se conoce como expectativa autocumplida o efecto Pigmalión. Es importante señalar que este efecto se basa en expectativas que carecen de base real.

En otra línea de trabajo, se habla del efecto de la expectativa sostenida. En este caso, el docente tiene expectativas sobre los estudiantes que se ajustan a la realidad y éstos responden conforme a dichas expectativas, pero cuando el alumnado muestra alguna mejora, si el docente no ajusta sus expectativas a la nueva situación, la posibilidad de conseguir un mayor logro por parte de los discípulos se reduce (Woolfolk, 2014).

En una investigación llevada a cabo por Echevarría y López-Zafra (2011), con la finalidad de comprobar si el nivel de inteligencia emocional de los alumnos influía en la percepción que el profesorado tiene sobre ellos, los autores concluyeron que “el alumnado que tiene una buena percepción de sus sentimientos y emociones, y sabe vivenciarlos, va a ser visto de una forma más positiva por sus profesores” (p.18), a la vez que destacan que existe diferencia en la percepción según el género.

Jiménez y López-Zafra (2013) investigaron el impacto de la inteligencia emocional percibida, las actitudes sociales y las expectativas del profesor en el rendimiento académico, siendo uno de los objetivos del estudio comprobar la influencia que las valoraciones del profesor podrían ejercer en el rendimiento académico. En coherencia con los resultados obtenidos por autores como Rosenthal y Jacobson (1968), los datos mostraron que los estudiantes con peor valoración inicial por parte de los profesores respecto a rendimiento y adaptación general, habían obtenido un bajo rendimiento durante el curso. Asimismo, Jiménez et al. (2013) constataron una “relación positiva y significativa entre las actitudes prosociales y las expectativas del profesor sobre la adaptación general del alumno a la escuela” (p.89).

2.5.2. Fuentes de las expectativas

Con la finalidad de que el profesorado pueda reflexionar y tomar conciencia de la influencia de sus expectativas en el alumnado, es importante señalar cuáles son las fuentes que originan las mismas. Woolfolk (2014) destaca la interpretación inadecuada de los informes médicos o psicológicos, las calificaciones y rendimiento anterior, la apariencia física, el género, los factores étnicos y el nivel socioeconómico. El mismo autor, con la finalidad de minimizar los efectos negativos de esas expectativas, propone supervisar el propio lenguaje verbal y no verbal por parte del docente y tener especial cuidado con la forma de responder en las interacciones con al alumnado con bajo rendimiento.

A modo de síntesis, y de acuerdo con lo expuesto en este marco teórico, se puede concluir que, para poder acompañar de manera saludable al alumnado en su proceso de desarrollo personal, es necesaria una formación para docentes de ESO, centrada en la transformación interior personal (De la Herrán et al., 2002). Una formación desde una perspectiva humanista que contemple el desarrollo de las competencias emocionales y de relación (Zahonero et al., 2012) mediante la toma de conciencia a través del autoconocimiento (Sarasola et al., 2011) y la reflexión sobre la influencia de nuestras expectativas, sobre los elementos limitantes de la personalidad y sobre los condicionamientos internos consecuencia de nuestra propia historia de vida (De la Herrán et al., 2004).

Desde la concepción integral y holística de la persona, propia del enfoque gestáltico, la toma de conciencia de los mecanismos de defensa favorecerá una restauración de la salud en términos de relación (Peñarrubia, 2008). Este tipo de formación, centrada en la dimensión humana del docente, permitirá fortalecer al profesorado respecto a su capacidad de afrontar las dificultades inherentes a la docencia (Cisneros et al., 2014).

Darse cuenta de cómo los introyectos, las expectativas o las proyecciones sobre los demás, influyen en la propia capacidad de gestionar las relaciones intra e interpersonales, puede minimizar el agotamiento emocional, dimensión central del síndrome *burnout*, favoreciendo así el bienestar docente. En esta misma línea de trabajo, López (2019) plantea “una propuesta de intervención psicosocial desde un modelo integrativo que prevenga o atenúe el desarrollo del síndrome de burnout” (p.3) para la profesión docente, a partir de nueve herramientas terapéuticas respaldadas por el enfoque narrativo como técnica de intervención junto con técnicas de la terapia Gestalt y el mindfulness.

3. Propuesta de intervención

En este apartado se describe el proyecto “Spiral”, una propuesta de formación para profesorado de ESO dirigida a la mejora de sus competencias personales a través de la toma de conciencia de los factores inter e intrapersonales influyentes en su práctica docente.

Se ha optado por este título por ser la espiral un símbolo del proceso de crecimiento, que representa la permanencia del ser a través de las fluctuaciones del cambio.

3.1. Presentación de la propuesta

Desde una perspectiva humanista, se realiza una propuesta de formación a docentes de ESO, basada en las recomendaciones de diversos autores, expuestas en la tabla 4. Utilizando una metodología activa, participativa, colaborativa, reflexiva y vivencial, se trabajará con los docentes en la mejora de sus competencias personales, entendidas como competencias comunicativas, competencia reflexiva y competencias socioemocionales, mediante la toma de conciencia de los factores y mecanismos internos que, inconscientemente, influyen en las relaciones interpersonales.

La propuesta que aquí se plantea está orientada a la mejora del autoconocimiento, a través de la reflexión individual y grupal, sobre las competencias personales de cada participante, no sólo para el ejercicio de la docencia sino en su propio desarrollo para la vida, que permita al docente el acompañamiento de su alumnado en el proceso de aprender a ser.

Para ello, de acuerdo con Zahonero et al. (2012), se creará un “un espacio seguro en el que compartir experiencias relacionales y emocionales” (p.62), “un ambiente cooperativo en el que el docente se siente miembro de un grupo” (p.64), desarrollando diversas actividades en cada una de las sesiones formativas con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos.

En última instancia, esta propuesta de formación pretende aportar una mejora a la calidad de la enseñanza dando a los docentes la oportunidad de iniciar un camino de crecimiento y maduración personal que permita el acompañamiento consciente al alumnado para el pleno desarrollo de su personalidad.

3.2. Contextualización de la propuesta

Esta propuesta formativa está dirigida al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Ostippo, ubicado en el municipio de Estepa, en la Sierra-Sur de Sevilla. Situado en la parte alta de la localidad, a los pies de la Sierra del Becerrero y junto al cerro de San Cristóbal, se halla inmerso en un entorno rural rodeado por campos de tomillo, y paisajes propios de sierra baja.

La localidad de Estepa se encuentra en un enclave estratégico de la comunidad andaluza, junto a la autovía A- 92 y rodeada de capitales de provincias como Sevilla (110 km), Córdoba (90 km) y Málaga (95 km). Con una población de 12.497 habitantes, según datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía para el año 2020, el nivel socioeconómico de la población es medio-alto, siendo los sectores económicos predominantes el agrícola, donde el cultivo principal es el olivar, y la industria del mantecado (Plan de Centro, 2019).

Aunque en sus inicios el IES Ostippo impartía únicamente enseñanzas de Formación Profesional, actualmente ofrece formación en ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior en modalidad ordinaria y dual, FP Básica y Educación Secundaria para personas adultas. Centro TIC, centro Bilingüe en modalidad de inglés y participante del programa Erasmus+, dispone de plataformas interactivas, aula virtual, Moodle y web (Plan de Centro, 2019).

Este centro educativo se compone de tres edificios, edificio matriz, edificio anexo y taller de educación sociosanitaria. Esta separación física condiciona de forma significativa la organización y funcionamiento del Centro en su conjunto. En el edificio anexo se imparten los cursos 1º a 3º ESO, donde los alumnos se forman y maduran tres cursos escolares antes de pasar al edificio matriz, facilitando así su adaptación del colegio al instituto. En el edificio matriz se imparte el resto de enseñanzas mencionadas. El centro cuenta con gimnasio, cafetería, pistas deportivas, salón de actos, biblioteca, laboratorio y aulas generales y específicas para cada tipo de formación.

Actualmente, existen tres líneas en la ESO, todas bilingües, cuatro líneas en bachillerato, dos de ellas bilingües, una línea en cada uno de los cinco ciclos formativos, y seis líneas en ESA, cinco de ellas ubicadas en otros municipios de la comarca de Estepa.

El centro cuenta con 75 profesores, de los cuales 37 tienen destino definitivo, y 851 alumnos matriculados. La mayor parte de los alumnos de ESO procede de los centros adscritos de Estepa y Lora de Estepa, y en menor medida de centros no adscritos de otros municipios de la comarca. En lo referente a la estructura familiar, sólo un 5% corresponde a familias desestructuradas o monoparentales. La presencia de familias con un fuerte desarraigo social es prácticamente nula o existen casos muy aislados.

En relación con el plan de formación del profesorado para el curso 2019-2020, las necesidades formativas detectadas son, en su mayoría, de carácter técnico (TIC, FP Dual, gestión bibliotecas, prevención de riesgos laborales, atención a la diversidad), aunque se encuentra también la demanda de formación en materia de inteligencia emocional aplicada al aula, ante la necesidad de mejorar la gestión del aula, su clima y la convivencia.

Ante esta necesidad detectada y la falta de oferta formativa en esta materia para profesorado de secundaria, por parte del Centro de Profesores de la zona, se plantea la siguiente propuesta de formación.

3.3. Intervención.

En este apartado se realiza una descripción detallada del proyecto Spiral como propuesta de intervención formativa para docentes de ESO, exponiendo sus objetivos, competencias a trabajar, contenidos y metodología, así como el cronograma de actividades, recursos a utilizar y evaluación del proyecto.

Esta propuesta contempla el desarrollo de diez sesiones de formación que se detallan en las tablas 8 a 17, y se complementan con los anexos A a T, en los que se realiza una descripción pormenorizada de las actividades y tareas a realizar en cada sesión.

3.3.1. Objetivos

Se propone un proyecto de formación en competencias personales para docentes de ESO distinguiendo objetivo general, objetivos específicos y objetivos de cada sesión formativa.

Objetivo general: Formar al profesorado de ESO en competencias personales para mejorar su bienestar en el desempeño de sus funciones docentes.

Objetivos específicos:

1. Analizar las competencias personales y profesionales atribuidas a los docentes.
2. Tomar conciencia de las competencias personales de cada participante a través de un proceso de autoconocimiento.
3. Comprender la relación entre ambas dimensiones y su influencia en el desempeño de las funciones docentes.
4. Conocer el impacto y reflexionar sobre las expectativas del docente en el desarrollo del alumnado.
5. Identificar recursos y estrategias personales para poder afrontar los retos cambiantes.

Los objetivos propuestos para cada sesión, alineados y en consonancia con los objetivos específicos y general, se describen en las tablas 8 a 17, y se acompañan de los contenidos, actividades y tareas a desarrollar para su consecución, recursos necesarios y criterios e instrumentos de evaluación.

En la figura 3, se representa la correspondencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y las sesiones formativas en las que se trabajará cada uno de ellos.



Figura 3. Relación entre objetivo general, objetivos específicos y sesiones formativas.

(Elaboración propia)

3.3.2. Competencias

Existen diversidad de estudios e informes en relación con las competencias profesionales de los docentes así como en materia de formación inicial y permanente del profesorado. Así, Eurydice (2018) ofrece una comparativa de las políticas europeas en su informe sobre la profesión docente en Europa, y la OECD (2004) señala la incorporación de nuevas demandas al perfil profesional de los docentes además de la preocupación generalizada en muchos países por “saber si hay bastantes profesores que posean el saber y las competencias necesarias para responder a las necesidades escolares” (p.1). De este modo, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo (2006) recomiendan a los estados miembros

“Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente — un marco de referencia europeo», denominadas en lo sucesivo el «marco de referencia» [...] como instrumento de referencia [...].” (L394/10).

A pesar de esta recomendación, actualmente tan sólo cuatro comunidades autónomas en España -Castilla y León, Galicia, Murcia y Navarra- cuentan con este marco de referencia.

Concretamente, en Andalucía, el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado señala en su objetivo 2.2.2. que la convivencia escolar depende de cómo cada docente “se construye en lo personal y emocional” (p.10) por lo que “las actuaciones formativas podrán abordar aspectos del desarrollo personal del profesorado [...] como habilidades emocionales, construcción personal, capacidad de comunicación [...]” (p.10).

En la línea de la construcción personal, considerando el “aprender a ser” como pilar básico en el que se apoya el perfil profesional docente (Delors, 1996) y de acuerdo con la conceptualización de competencias expuesta anteriormente, se propone este proyecto de formación orientado a desarrollar la competencia comunicativa (Martínez, 2008 citado en Garrido, 2016), competencia reflexiva (Gómez, 2018; Zeichner, 1993) y la competencia socioemocional (Zahonero et al., 2012).

3.3.3. Contenidos

Los contenidos a trabajar en las sesiones formativas que se proponen están alineados y en consonancia con los objetivos planteados. De esta manera, los contenidos detallados en la tabla 5 y las actividades a realizar en cada sesión, están orientados a la toma de conciencia

del ser de cada docente, entendida como el camino hacia el autoconocimiento, que permite darse cuenta de los factores personales que dificultan el bienestar en el desempeño de las funciones docentes.

Tabla 5. Contenidos de formación en relación con competencias y objetivos específicos.

Nº SESIÓN	OBJ. ESPECÍF.	COMPETENCIA	CONTENIDOS	DETALLE DE CONTENIDOS
1	1	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Presentación. Competencias docentes	1. Presentación de los contenidos de la formación. 2. Competencias docentes: personales y profesionales.
2	2-3	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Escucha activa	1. Qué es la escucha activa. 2. Escucha interna. 3. Escucha externa: contenido verbal y no verbal. 4. Reglas de la comunicación gestáltica.
3	2	Reflexiva Socioemocional	Darse cuenta	1. Qué es el darse cuenta. 2. Zonas del darse cuenta: exterior, interior e intermedia.
4	2-3	Reflexiva Socioemocional	Mecanismos de evitación: Introyección	1. Mecanismos de evitación desde la Gestalt: introyección 2. Introyectos personales. 3. Influencia de los introyectos en las relaciones interpersonales.
5	2-3	Reflexiva Socioemocional	Mecanismos de evitación: Proyección	1. Mecanismos de evitación desde la Gestalt: proyección 2. Proyecciones individuales. 3. Influencia de las proyecciones en las relaciones interpersonales.
6	4	Reflexiva Socioemocional	Efecto Pigmalión y expectativa sostenida	1. Efecto Pigmalión. Factores. 2. Expectativa sostenida. 3. Influencia de las expectativas en la práctica docente.
7	2-3	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Empatía	1. Los adolescentes ayer y hoy. 2. ¿Qué es la empatía? 3. Recursos y estrategias para mejorar la empatía.
8	2-3	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Asertividad	1. Estilos de comunicación: pasivo-asertivo-agresivo. 2. Asertividad, ¿para qué? 3. Expresiones asertivas. 4. ¿Cuál es mi estilo de comunicación habitual?.
9	2-3	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Resolución de conflictos interpersonales	1. Experiencias personales y relación con el conflicto. 2. Estilo de afrontamiento del conflicto. 3. Resolución de conflictos: el acuerdo.
10	5	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	Síndrome de burnout. Cierre	1. Síndrome de burnout. Concepto y factores característicos. 2. La situación personal como docente. 3. Cierre del grupo de formación.

Elaboración propia

3.3.4. Metodología

Este proyecto de formación estará encuadrado en el Plan de Formación incluido en el Plan de Centro del IES Ostippo (2019-2020), que contiene, a su vez, el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión del centro escolar.

Coordinada por el Departamento de Orientación Educativa, la formación será impartida por la orientadora¹ del centro educativo en colaboración con otro miembro del DOE, que hará funciones de observadora, registrando los aspectos especificados en el modelo de registro de observación, anexo Y. De este modo, la impartición de las sesiones formativas se llevará a cabo colaborativamente entre los miembros del DOE, por lo que se requerirá una comunicación bidireccional fluida, así como establecer los mecanismos de coordinación adecuados entre orientadora y observadora.

Asimismo, la metodología será de carácter activa, participativa, colaborativa, reflexiva y vivencial, ya que se considera al alumnado participante en estas sesiones formativas como agentes activos en el proceso de toma de conciencia al que va orientado la formación. A través de experiencias vivenciales y reflexivas los participantes tendrán la oportunidad de interaccionar directa y activamente entre ellos. Al mismo tiempo, se respetarán rigurosamente los ritmos individuales y el derecho a no compartir reflexiones o vivencias personales de aquéllos que así lo decidan durante la realización de alguna de las actividades propuestas.

Las actividades diseñadas para cada una de las sesiones formativas son de naturaleza variada, encontrando actividades de reflexión individual, actividades en las que se hace necesaria la participación en pareja o en pequeño grupo y actividades realizadas en gran grupo. El alumnado tendrá total libertad de elección de los miembros con los que quiera realizar cada actividad, recomendando el docente trabajar con personas diferentes en cada ocasión, por la riqueza de observaciones, experiencias y vivencias que ofrece esta heterogeneidad. La estructura de todas las sesiones será similar, modificando contenidos, objetivos, actividades y agrupamiento de alumnado. Las sesiones comenzarán con una revisión de la práctica semanal propuesta, compartiendo dificultades o limitaciones en su

¹ Actualmente, los componentes del DOE del centro educativo en el que se contextualiza esta formación son mujeres, por lo que se hará referencia a ellos en femenino.

realización, así como aportaciones de la misma al proceso de autoconocimiento. Continuarán con la realización de las actividades y tareas específicas, detalladas en el apartado de descripción de actividades, y finalizarán con una ronda en la que cada participante expresará con una palabra lo que considere más importante de la sesión, ya sea su experiencia personal, su sentir o algún contenido o experiencia significativamente relevante para sí mismo/a en su proceso de autoconocimiento.

La inscripción a la acción formativa se realizará mediante el formulario de inscripción a través de Google Docs, presentado en el anexo U y, una vez cumplimentado, el solicitante recibirá email de confirmación de inscripción.

Con el objeto de poder documentar el proceso de esta acción formativa en la Memoria Anual de Centro, se realizarán fotografías del desarrollo de las sesiones, para lo que será necesario la cumplimentación, por parte de los participantes, de un formulario de consentimiento / no consentimiento de la utilización de imágenes personales.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Se propone la realización de esta acción formativa en el segundo trimestre del curso escolar, aunque la confirmación de calendario estará sujeta a la decisión del Claustro Escolar y a la disponibilidad de recursos espaciales. La formación se extenderá a lo largo de 10 semanas, realizándose una actividad semanal con una duración de 2h cada una, en horario de tarde.

Tabla 6. Cronograma de sesiones formativas.

	TRIMESTRE 2											
	ENERO 2022				FEBRERO 2022				MARZO 2022			
	5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23
Sesión 1		■										
Sesión 2			■									
Sesión 3				■								
Sesión 4					■							
Sesión 5						■						
Sesión 6							■					
Sesión 7								■				
Sesión 8									■			
Sesión 9										■		
Sesión 10											■	

Elaboración propia

3.3.6. Recursos

Para implementar la propuesta formativa se hace necesario contar con los siguientes tipos de recursos detallados en la tabla 7.

- Humanos: Personas necesarias para desarrollar las sesiones formativas.
- Espaciales: Lugar donde tendrá lugar la formación.
- Temporales: Tiempo necesario para cada sesión, duración de la formación y horario.
- Materiales: Elementos necesarios para el correcto desarrollo de la acción formativa.
- Didácticos: Materiales a utilizar para la explicación de contenidos teóricos y para realizar las dinámicas y ejercicios propuestos.
- TIC: Elementos técnicos y tecnológicos.

Tabla 7. Recursos para implementar formación

TIPO DE RECURSOS	DETALLE
Humanos	Docente: la persona encargada de impartir la formación será la orientadora del centro educativo. Observadora: Un miembro del DOE observará y registrará los aspectos más relevantes durante el desarrollo de la sesión formativa. Alumnado: profesores de ESO del centro educativo.
Espaciales	Se utilizará un aula ordinaria, a decidir en función de la disponibilidad del centro, con posibilidad de mover las mesas a un lado de la sala para contar con un espacio diáfano en el centro.
Temporales	Dos horas a la semana en horario de tarde durante 10 semanas.
Materiales	Ovillo de lana, cojines, sillas, cesta, cuaderno para anotaciones y bolígrafos, cuestionarios de satisfacción, registro de asistencia, rúbrica y registro de observación.
Didácticos	Estos recursos se especifican y detallan en los anexos A a T.
TIC	Proyector, pizarra digital, PC con altavoces, conexión a internet, un teléfono móvil o tablet.

Elaboración propia

3.3.7. Descripción de las sesiones formativas

En este apartado se realiza una presentación de las diez sesiones formativas propuestas en este proyecto de intervención, detallándose cada una de ellas en las tablas 8 a 17. Dichas tablas están estructuradas de modo sencillo y visual, ofreciendo información de los siguientes aspectos:

- Título.
- Duración: se propone una duración de 120 min para cada sesión.
- Objetivo específico con el que se alinea la sesión.
- Objetivos concretos a conseguir en cada sesión de formación.
- Contenidos a trabajar.
- Criterios de evaluación.
- Instrumentos de evaluación: en este apartado se hace referencia a los instrumentos a utilizar para evaluar el aprovechamiento del curso y para evaluar el proceso formativo.
- Descripción de las actividades y tareas a realizar para trabajar los contenidos propuestos.
- Tiempo necesario estimado para la realización de cada actividad.
- Metodología utilizada.
- Recursos necesarios.
- Competencias trabajadas.
- Temporalización: en qué momento del curso escolar se van a realizar las sesiones.

A fin de facilitar la implementación de estas sesiones, se presentan los anexos A a T, en los que se detallan específicamente el planteamiento y desarrollo de las actividades propuestas.

Los instrumentos de evaluación se presentan en los anexos V a Z.

Tabla 8. Proyecto Spiral. Sesión 1. Competencias docentes.

Sesión	Título	
1	Competencias docentes	
	Objetivo específico	Duración
1		120 min
Objetivos de la sesión	Contenidos a trabajar	
1. Dar a conocer el proyecto Spiral. 2. Determinar las competencias atribuidas a los docentes. 3. Reflexionar grupalmente sobre las competencias atribuidas a los docentes.	1. Presentación de los contenidos de la formación. 2. Competencias docentes: personales y profesionales.	
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	
1. Conocimiento de las competencias profesionales y personales atribuidas a los docentes. 2. Participación en la reflexión grupal.	1. Rúbrica (criterios 1). Anexo X. 2. Registro observación (criterio 2). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.	
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Presentación de la orientadora y alumnado mediante la dinámica “Tela de araña”. Anexo A. La orientadora presenta a la observadora señalando que su función en las sesiones será observar y registrar los aspectos relevantes. 2. Toman asiento en sillas dispuestas en círculo, sin mesas. La orientadora introduce el tema de la sesión y propone ejercicio. Anexo B. 3. La orientadora comienza la explicación de los objetivos, contenidos, metodología, temporalización y criterios de evaluación de la formación y entrega un dossier con la información básica sobre el curso. 4. La orientadora ofrece email y teléfono corporativo como vías de contacto, así como horario disponible, para poder comunicarle incidencias o realizarle consultas. 5. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 6. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.		20 min 60 min 15 min 5 min 15 min 5 min
Metodología	Competencias trabajadas	
Participativa y colaborativa	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	
Recursos		
- Humanos: Orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: Ovillo de lana, cojines, sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Anexos A y B. - TIC: móvil o tablet para foto.	Temporalización Trimestre 2: Enero	

Elaboración propia

Tabla 9. Proyecto Spiral. Sesión 2. Escucha activa.

Sesión	Título	
2	Escucha activa	
Objetivo específico		Duración
2-3		120 min
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Analizar el concepto de escucha activa. 2. Reconocer los comportamientos propios de la escucha activa. 3. Practicar la escucha activa.		1. Qué es la escucha activa. 2. Escucha interna. 3. Escucha externa: contenido verbal y no verbal. 4. Reglas de la comunicación gestáltica.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Conocimiento del concepto de escucha activa. 2. Identificación de los comportamientos propios de la escucha activa. 3. Práctica de la escucha activa. 4. Realización de práctica semanal.		1. Rúbrica (criterios 1, 2). Anexo X. 2. Registro observación (criterios 3 y 4). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Video sobre la escucha en tono de humor. Congruencia (2018) https://www.youtube.com/watch?v=TgHe1XjYHhw 2. Reflexión grupal sobre el concepto de escucha activa. 3. Exposición del concepto de escucha desde la perspectiva gestáltica siguiendo a Peñarrubia, F. (2008) 4. Visionado del video “La Escucha” de Carlos Bernués (min 1 a 3) https://www.youtube.com/watch?v=6g7ZnLu4KRC 5. Reconocimiento de comportamientos propios de escucha activa mediante realización de cuestionario. Anexo C. 6. Ejercicio en grupos de 3: práctica y observación de la escucha activa. Anexo D. 7. Puesta en común sobre la experiencia vivida en ejercicio anterior. 8. Explicación de práctica para la semana: auto-registro de escucha activa. Anexo E. 9 Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 10. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.		5 min 20 min 10 min 5 min 10 min 30 min 20 min 5 min 10 min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Socioemocional Comunicativa
Recursos		
- Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: libro La vía del Vacío Fértil de Francisco Peñarrubia, anexos C, D, E. - TIC: móvil o tablet para foto, PC, proyector, internet.		Temporalización Trimestre 2: Enero

Elaboración propia

Tabla 10. Proyecto Spiral. Sesión 3. Darse cuenta

Sesión	Título	
3	Darse cuenta	
Objetivo específico		Duración
2	120 min	
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Conocer el concepto de darse cuenta 2. Vivenciar el darse cuenta.		1. Qué es el darse cuenta. 2. Zonas del darse cuenta: exterior, interior e intermedia
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Conocimiento del concepto de darse cuenta. 2. Práctica del darse cuenta y reflexión sobre la práctica. 3. Realización de la práctica semanal.		1. Rúbrica (criterio 1). Anexo X. 2. Registro de observación (criterios 2, 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Lectura del cuento “Darse cuenta” (Bucay, J., 2012, p.24) y reflexión grupal. Anexo F. 3. Exposición del concepto de darse cuenta desde la perspectiva gestáltica siguiendo a Stevens, J. (1976). 4. Visionado del video “Darse Cuenta” de Claudio Naranjo. https://www.youtube.com/watch?v=dmTp3Xmy2LA 5. Reflexión grupal sobre el video. 6. Ejercicios individuales sobre el darse cuenta: Zonas de conciencia (Stevens, J., 1976, p.16). Anexos G, H. 7. Reflexión grupal sobre la experiencia vivida en ejercicios anteriores. 8. Explicación de práctica para la semana: Se entrega a cada participante el ejercicio 1 del anexo G para que practique el darse cuenta al menos en 2 ocasiones durante esta semana. 9. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 10. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.		15 min 15 min 10 min 5 min 15 min 25 min 15 min 5 min 10 min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Socioemocional
Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Libro “El darse cuenta”, de John O. Stevens, cuento “Darse cuenta” de Jorge Bucay, anexos F, G, H. - TIC: móvil o tablet para foto, PC, proyector y conexión a internet. 		
Temporalización		Trimestre 2: Enero

Elaboración propia

Tabla 11. Proyecto Spiral. Sesión 4. Mecanismos de evitación: Introyección

Sesión	Título	
4	Mecanismos de evitación: Introyección	
	Objetivo específico	Duración
	2-3	120 min
Objetivos de la sesión	Contenidos a trabajar	
1. Conocer la introyección como mecanismo de evitación. 2. Identificar introyectos personales. 3. Tomar conciencia de su influencia en las relaciones interpersonales.	1. Mecanismos de evitación desde la Gestalt: introyección 2. Introyectos personales. 3. Influencia de los introyectos en las relaciones interpersonales.	
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	
1. Identificación de introyectos propios. 2. Establecimiento de relación entre los introyectos y el modo de relación interpersonal. 3. Realización de la práctica semanal.	1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.	
Descripción de la actividad	Tiempo	
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Exposición del mecanismo introyección desde la perspectiva gestáltica siguiendo a Peñarrubia, F. (2008). 3. Lectura del cuento “La punta del jamón” (Padilla, L., s.f., pp. 120-121). Anexo I. 4. Reflexión grupal sobre el cuento. ¿Qué me ha transmitido? ¿De qué me he dado cuenta? 5. Ejercicio práctico 1. Anexo J. 6. Ejercicio práctico 2. Anexo J. 7. Explicación de práctica para la semana: Repetir la práctica 1 con otros introyectos de mi listado. 8. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo?, ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 10. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.	15 min 10 min 5 min 15 min 25 min 25 min 5 min 15 min 5 min	
Metodología	Competencias trabajadas	
Participativa y colaborativa	Reflexiva Socioemocional	
Recursos		
- Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria. - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Cuento “La punta del jamón”. Libro La vía del Vacío Fértil, de Francisco Peñarrubia. Anexos I, J. - TIC: móvil o tablet para foto.	Temporalización Trimestre 2: Febrero	

Elaboración propia

Tabla 12. Proyecto Spiral. Sesión 5. Mecanismos de evitación: Proyección.

Sesión	Título	
5	Mecanismos de evitación: Proyección	
Objetivo específico		Duración
2-3		120 min
Objetivos de la sesión	Contenidos a trabajar	
1. Conocer la proyección como mecanismo de evitación. 2. Identificar proyecciones personales. 3. Tomar conciencia de su influencia en las relaciones interpersonales.	1. Mecanismos de evitación desde la Gestalt: proyección. 2. Proyecciones individuales. 3. Influencia de las proyecciones en las relaciones interpersonales.	
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	
1. Identificación de las proyecciones propias. 2. Establecimiento de relación entre las proyecciones y el modo de relación interpersonal. 3. Realización de la práctica semanal.	1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.	
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Ejercicio práctico 1. Anexo K. 3. Ejercicio práctico 2. Anexo K. 4. Una vez realizado el ejercicio 2, se retoma el cuaderno y la orientadora propone las siguientes cuestiones para trabajar individualmente. ¿Identificas alguna de esas características del ejercicio 1 en ti?, ¿de qué te das cuenta?, ¿qué te hace sentir? Se invita a los participantes a compartir en el grupo, respetando a quien no lo quiera hacer. 5. Una vez finalizadas las intervenciones, y siguiendo el libro de Peñarrubia, F. (2008), se explica en qué consisten las proyecciones, su relación con los introyectos, y de qué manera se pueden hacer conscientes. 6. Explicación de práctica para la semana: Repetir la práctica 1 seleccionando otras personas con otras características. 7. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo?, ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 8. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.	15 min 15 min 45 min 10 min 10min 10 min 5 min	
Metodología	Competencias trabajadas	
Participativa y colaborativa	Reflexiva Socioemocional	
Recursos		
- Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, cesta, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Libro La vía del Vacío Fértil, de Francisco Peñarrubia. Anexo K. - TIC: móvil o tablet para foto.	Temporalización Trimestre 2: Febrero	

Elaboración propia

Tabla 13. Proyecto Spiral. Sesión 6. Efecto Pigmalión y expectativa sostenida

Sesión	Título	
6	Efecto Pigmalión y expectativa sostenida	
Objetivo específico		Duración
4		120 min
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Conocer los conceptos de efecto Pigmalión y expectativa sostenida. 2. Identificar expectativas propias sobre el alumnado en la práctica educativa. 3. Tomar conciencia de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		1. Efecto Pigmalión. Factores. 2. Expectativa sostenida. 3. Influencia de las expectativas en la práctica docente.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Identificación de las expectativas sobre el alumnado y el origen de las mismas. 2. Establecimiento de relación entre las expectativas identificadas y el modo de interacción con el alumnado. 3. Realización de la práctica semanal.		1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Visionado del vídeo sobre Efecto Pigmalión. (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1968) https://www.youtube.com/watch?v=X5UkCpTo3K4 3. Análisis grupal del efecto Pigmalión. Factores determinantes. 4. Explicación de la expectativa sostenida y sus consecuencias. 5. Trabajo individual. Detección del efecto Pigmalión en la práctica educativa individual. Toma de conciencia de la práctica profesional. Ejercicio de reflexión. Anexo L. 6. Reflexión grupal. Anexo L. Ejercicio de reflexión 7. Explicación de la práctica para la semana. Anexo L. 8. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 9. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V,W.		15 min 5 min 10 min 10 min 30 min 20 min 10min 15 min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Socioemocional
Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Libro La vía del Vacío Fértil, de Fco. Peñarrubia. Anexo L. - TIC: móvil o tablet para foto, PC, altavoces, conexión a internet. 		Temporalización Trimestre 2: Febrero

Elaboración propia

Tabla 14. Proyecto Spiral. Sesión 7. Empatía

Sesión	Título	
7	Empatía	
Objetivo específico		Duración
2-3		120 min
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Caracterizar la adolescencia actual. 2. Entrenar habilidades empáticas.		1. Los adolescentes ayer y hoy. 2. ¿Qué es la empatía? 3. Recursos y estrategias para mejorar la empatía.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Conocimiento de las características de la adolescencia actual. 2. Capacidad de situarse en el lugar del otro. 3. Realización de la práctica semanal.		1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Trabajo individual: Recordemos nuestra propia adolescencia. Anexo M. 3. Trabajo grupal: ¿Cómo es la adolescencia hoy? Anexo M. 4. Rol playing. "Me cambio de zapatos". Anexo N. 5. Explicación de la práctica para la semana: cada participante elige uno o dos de sus alumnos y contesta, poniéndose en el lugar de cada uno de ellos, a las cuestiones formuladas en el ejercicio 2 "¿Cómo es la adolescencia hoy?" del anexo M. 6. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 7. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V, W.		25 min 10 min 20 min 45 min 5 min 10 min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Socioemocional Comunicativa
Recursos		
- Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Anexos M, N. - TIC: móvil o tablet para foto.		Temporalización
		Trimestre 2: Febrero

Elaboración propia

Tabla 15. Proyecto Spiral. Sesión 8. Asertividad

Sesión	Título	
8	Asertividad	
Objetivo específico		Duración
2-3		120 min
Objetivos de la sesión	Contenidos a trabajar	
1. Diferenciar los estilos de comunicación. 2. Determinar el estilo de comunicación más frecuente en cada participante y sus consecuencias. 3. Entrenar el estilo de comunicación asertivo.	1. Estilos de comunicación: pasivo-asertivo-agresivo 2. Asertividad, ¿para qué? 3. Expresiones asertivas. 4. ¿Cuál es mi estilo de comunicación habitual?	
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	
1. Diferenciación de los 3 estilos de comunicación. 2. Identificación del estilo de comunicación personal en diferentes contextos. 3. Realización de la práctica semanal.	1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.	
Descripción de la actividad		Tiempo
1.Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2.Explícacion de los estilos de comunicación pasivo-asertivo-agresivo y consecuencias de cada uno en las relaciones interpersonales. 3. Ejemplos de cada estilo: visionado del video y análisis grupal. https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnI 4. Ejercicio práctico1. Revisión de modelos de expresiones de cada estilo de comunicación. Anexos O, P. 5. Ejercicio práctico 2. Entrenamiento en asertividad. Anexo O. 6. Explicación de práctica para la semana. Anexo O. 7. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 8. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V, W.		20 min 15 min 15 min 20 min 30 min 5 min 10 min 5 min
Metodología	Competencias trabajadas	
Participativa y colaborativa	Reflexiva Comunicativa Socioemocional	
Recursos		
- Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: video estilos de comunicación, Anexos O y P. - TIC: móvil o tablet para foto, PC, altavoces, internet.	Temporalización Trimestre 2: Marzo	

Elaboración propia

Tabla 16. Proyecto Spiral. Sesión 9. Resolución de conflictos interpersonales

Sesión	Título	
9	Resolución de conflictos interpersonales	
Objetivo específico		Duración
2-3		120 min
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Revisar los conflictos significativos en la historia personal. 2. Tomar conciencia del estilo personal en el afrontamiento de conflictos. 3. Practicar la empatía y la assertividad para la resolución de conflictos.		1. Experiencias personales y relación con el conflicto. 2. Estilo de afrontamiento del conflicto. 3. Resolución de conflictos: el acuerdo.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Reconoce la actitud habitual ante los conflictos significativos vivenciados. 2. Utilización de un estilo assertivo y actitud empática en la resolución de conflictos. 3. Realización de práctica semanal.		1. Rúbrica (criterios 1 y 2). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 3). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Ejercicio 1. Los conflictos en mi vida. Anexo Q. 3. Lectura del cuento "El elefante encadenado". Reflexión grupal. Anexo R. https://recursosdidacticos.es/textos/texto 4. Ejercicio 2. La silla vacía. Anexo S. 5. Ejercicio 3. Práctica de resolución de conflictos. Anexo Q. 6. Explicación de práctica para la semana. Tomar como referencia el ejercicio 1 y continuar el trabajo de profundización y revisión de la actitud personal ante los conflictos. Anexo Q. 7. Cierre de sesión. Ronda: cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo? ¿Con qué me quedo de la sesión de hoy? 8. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V, W.		20 min 15 min 20 min 20 min 5 min 15 min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Comunicativa Socioemocional
Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Cuento "El elefante encadenado" (Bucay, J.), Anexos Q, R, S. - TIC: móvil o tablet para foto. 		Temporalización Trimestre 2: Marzo

Elaboración propia

Tabla 17. Proyecto Spiral. Sesión 10. Síndrome de burnout. Cierre

Sesión	Título	
10	Síndrome de burnout. Cierre.	
Objetivo específico		Duración
5		120 min
Objetivos de la sesión		Contenidos a trabajar
1. Conocer el síndrome de burnout y sus síntomas característicos. 2. Cerrar el grupo de formación.		1. Síndrome de burnout. Concepto y factores característicos. 2. La situación personal como docente. 3. Cierre del grupo de formación.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación
1. Conocimiento del síndrome de burnout y sus síntomas principales. 2. Realización de práctica semanal.		1. Rúbrica (criterio 1). Anexo X. 2. Registro de observación (criterio 2). Anexo Y. 3. Registro de asistencia. Anexo V. 4. Cuestionario de satisfacción. Anexo W.
Descripción de la actividad		Tiempo
1. Puesta en común sobre realización de la práctica semanal y análisis de resistencias en su caso: ronda grupal. 2. Explicación de los factores que caracterizan el burnout según diferentes autores, tomando como referencia lo expuesto en el marco teórico. 3. Ejercicio 1. Identificación de factores en mí. Anexo T. 4. Reflexión grupal sobre el ejercicio. 5. Repaso de los trabajos realizados en la acción formativa. La orientadora proyecta un PPT recordando brevemente los trabajos realizados tanto en las sesiones formativas como en las tareas semanales. En grupo, se comparten opiniones, se exponen aspectos favorables y mejorables de la formación, así como utilidad de la misma. 6. Ronda individual. Cada participante dice una palabra que refleje ¿Qué me llevo de esta experiencia? 7. Cierre: la orientadora, previamente a la sesión final, realiza una compilación de lo expresado en las rondas de cada sesión y prepara escrito de cierre, aportando su visión personal. 8. Explicación sobre evaluación final: la orientadora explica que la evaluación final de la formación se llevará a cabo mediante el cuestionario de autoevaluación y la memoria individual de reflexión final, que cada participante deberá realizar y entregar en el plazo de una semana. Anexo Z. 9. Firma de asistencia y realización de cuestionario de satisfacción. Anexos V, W.		15 min 10 min 15 min 15 min 25 min 20 min 10 min 5min 5 min
Metodología		Competencias trabajadas
Participativa y colaborativa		Reflexiva Socioemocional
Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: orientadora, observadora y alumnado. - Espaciales: aula ordinaria - Materiales: sillas, cuaderno de anotaciones para participantes, bolígrafos, anexos V, W, X, Y. - Didácticos: Soporte teórico sobre burnout, anexo T, escrito de cierre de la orientadora. - TIC: móvil o tablet para foto. 		Temporalización Trimestre 2: Marzo

Elaboración propia

3.3.8. Evaluación

La evaluación de este proyecto será eminentemente cualitativa con una triple vertiente. Por un lado, se evaluará el proceso formativo como tal, por otro lado, se valorará la mejora de las competencias personales de cada participante, y por último se valorará la participación en las actividades, realización de tareas semanales y asistencia.

El proceso de formación será evaluado semanalmente mediante un cuestionario de satisfacción que cumplimentará el alumnado individualmente al finalizar cada sesión formativa. A través de este cuestionario se valorarán, de menor a mayor grado de satisfacción, la información previa recibida sobre la sesión, la organización de la actividad, los recursos espaciales, técnicos y didácticos utilizados, la duración de la sesión, los contenidos tratados, los ejercicios y prácticas propuestas, el desempeño docente y la contribución de la sesión a la vida personal/académica del alumno. Este cuestionario contará con un apartado específico de sugerencias de mejora, que servirá de referencia a la orientadora y a la observadora para detectar la necesidad de realizar ajustes y modificaciones. En el anexo W se aporta el modelo de cuestionario.

La mejora de las competencias personales del alumnado se valorará mediante cuestionario de autoevaluación realizado por cada participante al finalizar la formación y mediante una memoria de reflexión final individual. El cuestionario de autoevaluación se detalla en el anexo Z. En la memoria, que no tiene una estructura predefinida, se presentará una reflexión global sobre la aportación de la formación a la toma de conciencia de los factores internos que influyen favorablemente en el desempeño de su tarea como docente. Ambos documentos serán entregados en el plazo de una semana desde la finalización de la acción formativa. Asimismo, la observadora cumplimentará, durante cada sesión, un registro de observación teniendo en cuenta la participación del alumnado en las reflexiones propuestas en cada sesión, así como la realización de las prácticas semanales planteadas. Este registro de observación, cuyo modelo se aporta en el anexo Y, será consensuado con la orientadora. Apoyándose en este registro de observación y en la realización de las prácticas semanales, la orientadora y la observadora cumplimentarán una rúbrica cualitativa que comprende diez bloques correspondientes a cada una de las sesiones formativas implementadas. Con la rúbrica se evaluará el nivel de logro conseguido por cada participante en cada uno de los indicadores seleccionados, alineados con los criterios de evaluación, los objetivos y los

contenidos de cada sesión formativa. En la tabla 18 se expone, a modo de ejemplo, una muestra de la rúbrica a utilizar, y en el anexo X se aporta el modelo de rúbrica completa.

Tabla 18. Muestra de rúbrica cualitativa.

INDICADOR	NIVEL DE LOGRO			SELECCIONA EL NIVEL
	Nivel 1 -BAJO	Nivel 2 -MEDIO	Nivel 3-ALTO	
SESIÓN 9	Reconoce la actitud habitual ante los conflictos significativos vivenciados.	No reconoce ningún conflicto significativo en su vida.	Reconoce conflictos significativos, pero desconoce su actitud habitual de relación con el conflicto.	Reconoce conflictos significativos y distingue su actitud habitual de relación con el conflicto.
	Utiliza estilo asertivo y empático para resolver un conflicto.	No muestra actitud empática ni asertiva en la resolución de conflictos.	Muestra una actitud empática y asertiva pero no resuelve el conflicto.	Muestra una actitud empática y asertiva y consigue resolver el conflicto.

Elaboración propia

Respecto a la asistencia a las sesiones formativas, se realizará un análisis del índice de asistencia, mantenimiento o abandono mediante la hoja de firmas que se detalla en el anexo V.

De este modo, una vez realizado en la primera sesión un registro de las expectativas y motivaciones del alumnado para realizar esta formación, se realizará un seguimiento y evaluación continua por parte de la orientadora, observadora y del alumnado, tanto de la evolución de cada alumno como del proceso formativo. Por último, se llevará a cabo una evaluación final de los logros conseguidos por cada uno mediante cuestionario de autoevaluación, memoria de reflexión final y rúbrica cualitativa, y los resultados de la evaluación se plasmarán en una memoria final que se incluirá en la memoria anual del centro, y que será presentada al equipo directivo, al claustro de profesores y al Consejo Escolar.

En la tabla 19 se detallan los elementos a evaluar, así como los instrumentos de evaluación a utilizar, la persona responsable de realizar la evaluación y el momento de realización de la misma.

Tabla 19. Evaluación de la intervención

ELEMENTOS A EVALUAR	INSTRUMENTO	RESPONSABLE	MOMENTO DE REALIZACIÓN
Proceso formativo: - Información previa recibida sobre la sesión. - Organización de la actividad. - Recursos espaciales, técnicos y didácticos. - Duración de la sesión, - Contenidos. - Ejercicios y prácticas propuestas. - Desempeño docente. - Contribución de la sesión a la vida personal/académica del alumno.	Cuestionario de satisfacción. Anexo W	Alumno	Al finalizar cada sesión
Mejora de las competencias personales	Cuestionario de Autoevaluación. Anexo Z	Alumno	Semana después de finalizar.
	Memoria de reflexión final		
	Rúbrica cualitativa. Anexo X	Orientadora Observadora	Tras cada sesión y al finalizar formación
Participación en actividades	Registro de observación. Anexo Y	Observadora Orientadora	Durante cada sesión
Realización de tareas semanales			
Asistencia	Registro de asistencia. Anexo V	Orientadora	Al finalizar formación

Elaboración propia

3.4. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta de intervención presentada se realizará utilizando una matriz DAFO, que se presenta en la tabla 20, en la que se destacarán tanto las fortalezas y debilidades internas como las amenazas y oportunidades externas, que permitirán realizar una reflexión posterior acerca de la viabilidad de la misma.

Tabla 20. Evaluación de la propuesta. DAFO

DEBILIDADES	AMENAZAS
Diseño de instrumentos de evaluación cualitativa ajustados a los criterios a utilizar.	Dedicación de tiempo fuera de horario laboral a la realización de tareas semanales.
La implementación de la formación propuesta durante un trimestre completo puede limitar el mantenimiento del grado de asistencia.	La pandemia por COVID-19 dificulta la proximidad física para la realización de las actividades en aula.
Experiencia previa en crecimiento personal por parte de la persona encargada de la formación.	El uso de mascarilla durante la pandemia COVID-19 dificulta la comunicación y visibilidad de expresiones faciales.
Possible reticencia de los participantes a compartir reflexiones personales en el grupo de compañeros de trabajo.	La implantación progresiva de la LOMLOE durante los próximos 3 cursos genera incertidumbre y falta de tiempo para dedicar a la formación.
Possible dificultad para obtener colaboración de otro miembro del DOE como observador/a por falta de disponibilidad.	
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Propuesta de formación vivencial y colaborativa.	La pandemia por COVID-19 ha obligado a la actualización de los docentes en el uso de herramientas TIC que favorecen comunicación bidireccional, y grupal fluida.
Diseño de actividades innovadoras.	Posibilidad de cooperar con entidades externas, como escuelas Gestalt, en la implementación de talleres específicos.
La propuesta cubre una necesidad detectada desde la investigación académica y responde al cumplimiento de la normativa vigente en materia de formación del profesorado en Andalucía.	Carencia de oferta formativa gratuita en esta línea, por parte de los centros de profesorado (CEP).
La estructura de las sesiones propuestas permite flexibilidad y adaptación al ritmo de trabajo de los participantes.	
El centro educativo cuenta con los recursos necesarios para la implementación de la propuesta.	

Elaboración propia

Como reflexión final señalar que las debilidades detectadas en la propuesta de intervención pueden ser afrontadas por el centro educativo mediante la intervención en cuatro áreas diferenciadas. Por un lado, la colaboración interdisciplinar entre los miembros del Departamento de Orientación facilitará un diseño profesional de los instrumentos de evaluación que permitan la obtención y análisis de los datos acordes a los criterios de evaluación establecidos. Por otro lado, el diseño de la propuesta de intervención permite la flexibilidad de su implementación en uno o varios trimestres del curso escolar, realizando las sesiones quincenalmente si se prefiere, adaptándose así a la disponibilidad temporal de los docentes interesados en participar. Asimismo, aunque es aconsejable que la persona encargada de impartir las sesiones formativas cuente con experiencia previa en crecimiento personal, no es un requisito indispensable, ya que las actividades están descritas detalladamente y se facilitan los materiales didácticos o el acceso a los mismos. Las actividades propuestas permiten el desarrollo de las competencias personales sin necesidad de exponerse abiertamente al grupo, respetando así las preferencias de cada participante. Por último, aunque es recomendable la participación de otro miembro del DOE para realizar la observación y colaborar en la evaluación, la falta de disponibilidad no impediría la implementación de la propuesta formativa.

Respecto a las posibles amenazas descritas, decir que las limitaciones de contacto como consecuencia de la pandemia COVID-19 se irán superando previsiblemente a corto/medio plazo, y de no ser así, el diseño flexible de la propuesta permite su adaptación a las circunstancias del entorno. En cuanto a la disponibilidad de tiempo fuera de horario laboral por parte de los participantes, se podrá valorar una vez se implemente la intervención, y las observaciones y sugerencias realizadas por los participantes serán la base para la innovación y mejora de la propuesta.

En cuanto a las fortalezas y oportunidades, destacar que esta propuesta cubre una necesidad detectada desde la investigación académica, responde a las recomendaciones expresadas en la normativa vigente en materia de formación al profesorado en Andalucía y cubre la carencia de la oferta formativa actual de los centros de profesorado.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede considerar que la propuesta de intervención es viable tanto a nivel técnico, como económico.

4. Conclusiones

Este trabajo tiene como objetivo general diseñar una propuesta de formación para profesorado de ESO dirigida al desarrollo de sus competencias personales, desde una perspectiva humanista. El proyecto Spiral aquí presentado, es la materialización de este objetivo, ya que, desde una concepción del ser humano como unidad global y holística, se propone una intervención para desarrollar las competencias reflexiva, comunicativa y socioemocional de los docentes de ESO, contextualizada en un Instituto de Educación Secundaria del municipio de Estepa, en la provincia de Sevilla. En este proyecto se describen detalladamente los contenidos a trabajar para desarrollar dichas competencias, la metodología a utilizar, los recursos necesarios para su implementación, las sesiones formativas y el proceso evaluativo.

En cumplimiento del primer objetivo específico, y de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada en materia de formación del profesorado en competencias personales, la escuela actual es un reflejo de la sociedad de hoy día, caracterizada por el cambio vertiginoso y la sucesión de acontecimientos difícilmente previsibles, en la que se espera que los docentes cumplan las expectativas depositadas sobre ellos, y desempeñen las funciones determinadas en la normativa vigente. Estas funciones del docente están dirigidas hacia la consecución del pleno desarrollo de la personalidad del alumnado mediante la adquisición de las competencias clave, en un proceso educativo del que todos los agentes de la comunidad son corresponsables. Ante esta situación, de la bibliografía revisada se concluye que resulta imprescindible contar con docentes preparados, no sólo a nivel profesional, técnico-metodológico, sino a nivel personal, ya que, para afrontar un proceso de acompañamiento en el desarrollo de competencias en el alumnado, es fundamental que los propios docentes hayan vivenciado su propio proceso de desarrollo en competencias personales.

Así, y enlazando con el segundo objetivo específico, aunque a nivel académico se puede encontrar una gran diversidad en la conceptualización de las competencias personales y profesionales atribuidas a los docentes, existe una corriente que aboga por la necesidad de formación del profesorado en competencias reflexivas, comunicativas y socioemocionales, entendidas estas últimas como competencias emocionales y de relación. Las bases conceptuales que sustentan esta propuesta se encuadran bajo el paraguas del paradigma

humanista, en el que se encuentra enmarcado el enfoque de la Terapia Gestalt, y en las corrientes de pensamiento que promulgan la toma de conciencia y el autoconocimiento como camino hacia el proceso de transformación interior.

Respecto al tercer objetivo específico, se ha llevado a cabo una búsqueda y análisis de propuestas similares de formación en competencias personales a docentes, y aunque la bibliografía revisada no las describe detalladamente, sí ofrece una orientación hacia la que debe dirigirse la formación a docentes, destacando como elemento común en las mismas la consideración del autoconocimiento como vía principal de mejora de las competencias personales, así como el trabajo en asertividad, empatía y resolución de conflictos, entre otros.

De acuerdo con las bases conceptuales y las orientaciones de las propuestas de formación analizadas, y teniendo en cuenta que la oferta formativa habitual para docentes de ESO está orientada a mejorar competencias técnico-profesionales, se ofrece en este trabajo una propuesta alternativa de formación en la que tiene especial relevancia la reflexión, el darse cuenta y la capacidad de percibir en uno mismo aquellos mecanismos inconscientes, experiencias de vida y factores individuales consecuencia de nuestra historia personal, que influyen directamente en los procesos de interacción social y que pueden determinar, positiva o negativamente, el sentido de los procesos educativos. Con esta propuesta alternativa, queda cumplido el objetivo específico cuarto.

Por último, conforme al objetivo específico quinto, se ha diseñado una intervención que unifica las orientaciones y planteamientos teóricos revisados, y que comprende diez sesiones formativas que incluyen actividades que promueven la toma de conciencia y reflexión personal en torno a las competencias personales de los docentes participantes en esta formación. En definitiva, esta alternativa, complementa a las acciones formativas en competencias técnico-profesionales ofertadas habitualmente para docentes, aportando un nuevo planteamiento centrado en el ser del docente más que en su hacer, y favoreciendo la toma de conciencia, la adquisición de recursos y el entrenamiento en competencias personales que permiten afrontar los cambios de forma saludable, así como el acompañamiento consciente al alumnado en su proceso de desarrollo de la personalidad.

5. Limitaciones y prospectiva

La primera limitación en la elaboración de este trabajo ha sido la dificultad de encontrar investigaciones sobre experiencias de formación a docentes, desde una visión humanista, en materia de competencias personales. Se han encontrado diversos artículos que destacan la necesidad de diseñar e implementar propuestas de formación en este sentido, aunque, al tratarse de un tema poco habitual, las publicaciones al respecto son limitadas o no se detallan propuestas concretas. Asimismo, no se ha tenido acceso a publicaciones e investigaciones académicas significativas encontradas en otros idiomas por no estar disponibles en su totalidad de forma gratuita, con lo que no se han podido utilizar esos recursos en el desarrollo del trabajo.

Por otro lado, respecto a la delimitación de las competencias personales docentes, y en contraposición a lo que ocurre con las competencias técnico-profesionales, no existe una claridad en la conceptualización, encontrando una variedad de definiciones y clasificaciones que ha dado lugar a la presentación de una propuesta de intervención que interrelaciona diversos planteamientos.

En este sentido, hay que señalar que, a pesar de la recomendación europea de contar con un marco de referencia en competencias profesionales para docentes, en la actualidad sólo cuatro comunidades autónomas españolas cuentan con ese marco de referencia. Puesto que Andalucía no se encuentra entre dichas comunidades, sería conveniente trabajar en esa línea e incorporar, además, las competencias personales como elemento a tener en cuenta en la formación inicial y permanente del profesorado.

En un futuro, además de ser necesario contar con publicaciones detalladas sobre propuestas formativas de orientación similar a la aquí presentada, la línea de trabajo debería orientarse, fundamentalmente, hacia la investigación del impacto que supone la implementación de acciones formativas en competencias personales docentes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre el estado de salud emocional de los docentes, sobre el clima de aula, sobre la convivencia en el centro escolar, sobre la motivación, comportamiento y resultados académicos del alumnado y sobre el desarrollo de la personalidad de los discentes. Este tipo de formación podrá tener repercusiones, igualmente, sobre las interacciones entre docentes, y entre éstos y las familias del alumnado.

En definitiva, sería necesario investigar el impacto de este tipo de formación en el ámbito educativo, de modo que los resultados de las investigaciones puedan orientar hacia la mejora e innovación educativa.

Igualmente, se podría generalizar la formación en competencias personales a docentes de Educación Infantil y Primaria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y profesorado universitario, ya que las competencias aquí tratadas son transversales y no se consideran específicas de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, esta formación podría trasladarse, desarrollando las adaptaciones adecuadas, al mundo laboral, ya que las competencias de comunicación, de reflexión, de relación y emocionales están en la base de cualquier tipo de relación interpersonal.

Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (2013). *Memoria estatal del defensor del profesor.* Curso 2019-20.
https://documentos.anpe.es/defensor/Informe_defensor_2019_2020.pdf
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. RBA Libros.
- Cisneros, I., Druet, N. y Chan, G. (2014). Taller gestáltico para desarrollar el potencial humano en estudiantes en formación docente. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 45-56. https://es.slideshare.net/JocelyneClaire/gestalt-formacion-docente?from_action=save
- Comisión Europea. EACEA. Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_aqc=19322
- De la Herrán, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- De la Herrán, A. y González, I. (2004). *El ego docente, punto ciego de la tarea profesional del maestro*. https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2004_01herran_tcm38-163414.pdf
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Echevarría, A., y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de psicología*, 102, 7-22. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-1.pdf>
- Estepa, P. (2016). Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso. *Revista Fuentes*, (2).
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2719>

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 031-59.
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33/0211819Xn33p31.pdf>

Garrido, P. y Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Vivat Academia*, 137, 108-122.
<http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1035>

Gómez, A., Briones, E., Palomera, R. y Gómez, E. (2012, junio, 27, 28 y 29). *Formación en valores y competencias personales para docentes a través del aprendizaje activo. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637079>

Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave en la profesionalización docente. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475495>

González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf>

IES Ostippo. (2019-2020). *Plan de Centro*. <http://iesostippo.es/documentos/>

Jiménez, I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761004.pdf>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte (s.f.). *Centro del Profesorado de Osuna-Écija*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-osuna-ecija/cursos>

Junta de Andalucía. Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. (2020). *Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía*.
https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mu_n=41041

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Longas, J., Chamarro, A., Riera, J., y Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118. <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v28n2/original4.pdf>

López, J., y Sánchez, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. En Estebaranz, A. (Coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. (pp. 285-308). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33674/Acerca%20del%20cambio%20en%20los%20sistemas%20complejos.pdf?sequence=1>

López, J. (2019). *Las prácticas de sí como estrategia de cuidado para la prevención y manejo del Burnout en docentes*. [Tesis, Universidad Nacional de Colombia]. Re-UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76953>

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 11(32), 37-43. <https://www.vitoragasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/40/51640.pdf>

Naranjo, C. (2002). *La vieja y novísima gestalt: Actitud y práctica de un experiencialismo ateórico*. (7^a ed.). Cuatro Vientos Editorial.

Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/issue/view/33>

OECD. (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <http://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:6a3fb74-e5c4-4a07-b144-6e694142f771/>

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 170, de 2 de septiembre de 2014, 9-35. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00026-14522-01_00053945.pdf

- Padilla, L. (s.f.). *Relatos para vivir autorrealizado. El ciclo Gestalt.* Editora Norte Sur.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. doi:[10.25115/ejrep.v6i15.1292](https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292)
- Penalva, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil* (2^a ed.). Alianza Editorial.
- Perls, F. (1974). Charla I. Sueños y existencia. *Terapia gestáltica*, 28. Cuatro Vientos.
- Perls, F. (2003). *El enfoque guestáltico*. (14^a ed.). Cuatro Vientos Editorial.
- Pulido, R. (2020). La educación y el despertar de la conciencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 12-28. <https://dialnet.unirioja.es/revista/11467/V/13>
- Ramírez, M. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4119865>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=CS>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill
- Rodríguez, J. y Fernández, M. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista española de pedagogía*, 252, 259-277. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3796/EI%20s%c3%adndrome%20de%20Burnout.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en la escuela*. Morava.

Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.

<http://dta.utalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/82/76>

Saborio, L. e Hidalgo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1).

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>

Sarasola, M. y Von Sandem, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.

<https://doi.org/10.35362/rie5541574>

Stevens, J. (1976). *El darse cuenta. Sentir, vivir, imaginar.* (12^a ed.). Cuatro Vientos Editorial.

http://centrodesarrollopsicologico.com/e2012/wp-content/uploads/2013/08/el_darse_cuenta_stevens_john.pdf

Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa* (12^a ed.). Pearson.

Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105055>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220 (44-49). <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressis/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Anexo A. Sesión 1. Dinámica “Tela de Araña”.

Proyecto	Sesión
Spiral	1
Desarrollo de dinámica grupal “Tela de Araña”	
<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se colocan de pie en círculo, sin obstáculos entre ellos. • La orientadora toma un ovillo de lana, se presenta diciendo su nombre, formación, puesto de trabajo y expectativas sobre la formación. • Toma el cordel del ovillo, y sin soltarlo, lanza el ovillo a uno de los alumnos, quien a su vez debe presentarse de la misma manera añadiendo por qué ha decidido realizar esta formación • Sucesivamente, cada participante repite esta acción, de manera que todos vayan quedando unidos por el cordel, que se irá entretejiendo como una tela de araña. • El último participante envía el ovillo a la orientadora. • Se coloca la “tela de araña” en el suelo y se toma una fotografía, que se ampliará y colocará posteriormente en un lugar visible del espacio donde se llevan a cabo las sesiones formativas. <p>La finalidad de esta dinámica es que los participantes se conozcan y tengan presente su objetivo común en esta formación, simbolizada por la imagen de la “tela de araña” que representa a todos.</p>	

Anexo B. Sesión 1. Ejercicio sobre competencias docentes.

Proyecto	Sesión
Spiral	1
Desarrollo del ejercicio	
<ul style="list-style-type: none"> Con los participantes y la orientadora sentados en sillas dispuestas en círculo, la orientadora plantea la siguiente pregunta: <i>¿Con qué competencias creéis que debe contar un docente para desempeñar sus funciones?</i> Los participantes irán enumerando las competencias que consideren mientras la orientadora va tomando nota en su cuaderno. Para visualizar el ejercicio, se pedirá un voluntario/a que se sentará en el centro del círculo. Conforme van enumerando las competencias, los participantes irán colocando un cojín encima de la persona voluntaria, de modo que ésta se irá cargando de cojines progresivamente. La orientadora estará atenta para detectar si las competencias enumeradas son técnico-profesionales o personales. Cuando terminen de enumerar competencias, la orientadora pregunta a los participantes: <i>“¿qué os sugiere esta imagen?, ¿cómo os hace sentir?”</i>. Se dirige al voluntario situado en el centro cargado de cojines: <i>“Y tú, ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?”</i>. <i>“¿Alguien más quiere experimentar la sensación y situarse en el centro con los cojines?</i> Si no se han enumerado competencias personales, la orientadora señala este aspecto y propone reflexionar, enumerarlas y seguir cargando de cojines al compañero/a en el centro. Si se hubieran enumerado en la primera parte del ejercicio, el voluntario vuelve a su sitio y la orientadora las escribe en la pizarra al mismo tiempo que plantea las siguientes preguntas: <i>¿Contáis con todas esas competencias? ¿Cómo las habéis adquirido? ¿Consideráis una exigencia contar con estas competencias, es una necesidad, una obligación? ¿Percibís alguna consecuencia de esa exigencia/necesidad/obligación en vosotros/as mismos/as?</i> <i>“Este es vuestro día a día, ¿qué podemos hacer en esta formación? ...Tomar conciencia de...”</i> En este punto, la orientadora inicia la explicación de los contenidos de las sesiones formativas. 	

Anexo C. Sesión 2. Cuestionario sobre indicadores de escucha activa.

Sesión: 2

Fecha:

Lee atentamente cada uno de los ítems que se plantean, y señala la opción que mejor se ajuste a tu comportamiento habitual durante una conversación con un/a alumno/a.

Proyecto	Sesión	
Spiral	2	
Item	SI	NO
En una conversación, miro a mi interlocutor sin hacer otras cosas al mismo tiempo.		
Observo el lenguaje no verbal.		
Presto atención a los sentimientos que genera en mí el mensaje que recibo.		
Escucho a mi interlocutor atentamente sin interrumpir pensando en lo que voy a decir inmediatamente después.		
Espero a que la otra persona termine de hablar para contestar.		
Aclaro con la otra persona el mensaje que estoy recibiendo para confirmar que lo he captado bien.		
Mientras escucho a la otra persona evito realizar juicios de valor sobre ella.		
Me sitúo en el lugar del otro mostrando una actitud empática.		

Anexo D. Sesión 2. Práctica y observación de la escucha activa.

Proyecto	Sesión
Spiral	2
Desarrollo del ejercicio	
<ul style="list-style-type: none"> Los participantes se dividen en grupos de 3. <p>Ronda 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada miembro del subgrupo elige un rol: emisor, receptor, observador. Se le da a los emisores la siguiente indicación: "<i>Cuenta al receptor lo que tú quieras durante 3 o 4 minutos</i>". Se le da al receptor la siguiente indicación: "<i>Mientras escuchas al emisor, tienes que dar muestras de NO estar escuchando activamente, por ejemplo, interrumpir, mirar hacia otro lado, contar alguna experiencia que te haya sucedido sin dejar terminar al emisor....</i>). Se le da al observador la siguiente indicación: "<i>Observa los movimientos del cuerpo, gestos y expresiones faciales del emisor y receptor, y anótalos en tu cuaderno</i>" <p>Ronda 2</p> <p>Acabado el tiempo, se intercambian los roles y se procede de la misma manera.</p> <p>Ronda 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Acabado el tiempo se vuelven a intercambiar los roles, pero en esta ocasión la indicación al receptor es la siguiente: : "<i>Mientras escuchas al emisor, tienes que dar muestras de estar escuchando activamente, por ejemplo, prestar atención al mensaje y tono del emisor, esperar que acabe su intervención para iniciar la tuya, atender a lo que genera en ti el mensaje que estás escuchando, preguntar al emisor para confirmar que estás entendiendo lo que te quiere transmitir sin interpretaciones propias,</i>" <p>Al finalizar el ejercicio, se pone en común en el gran grupo lo que se ha sentido en cada uno de los roles.</p>	

Anexo E. Sesión 2. Registro de escucha activa.

Durante esta semana, practica la escucha activa mientras mantienes una conversación con un alumno, compañero, familiar...

Utiliza este modelo de registro para anotar lo sucedido.

	SI	NO
He mirado a mi interlocutor sin hacer otras cosas al mismo tiempo.		
He observado el lenguaje no verbal.		
He prestado atención a los sentimientos que generaba en mí el mensaje que estaba recibiendo.		
He escuchado a mi interlocutor atentamente sin interrumpir pensando en lo que voy a decir inmediatamente después.		
He esperado que la otra persona termine de hablar para contestar.		
He aclarado con la otra persona el mensaje que estaba recibiendo para confirmar que lo he captado bien.		
He evitado juzgar a la otra persona mientras me hablaba.		
Me he situado en el lugar del otro mostrando una actitud empática.		

¿Cómo me he sentido?

¿He notado diferencia con mi forma de escuchar antes y después de la sesión formativa?

Anexo F. Sesión 3. Cuento “Darse cuenta”

Proyecto	Sesión
Spiral	3
Cuento “Darse cuenta”	
<p>“Este cuento está inspirado en un poema de un monje tibetano, Rimpoche, y que reescribí según mi propia manera de decir, para mostrar una característica más de nosotros, los humanos.</p> <p>Me levanto una mañana, salgo de mi casa, hay un pozo en la vereda, no lo veo, y me caigo en él.</p> <p>Día siguiente...salgo de mi casa, me olvido que hay un pozo en la vereda, y vuelvo a caer en él.</p> <p>Tercer día, salgo de mi casa tratando de acordarme que hay un pozo en la vereda, sin embargo no lo recuerdo, y caigo en él.</p> <p>Cuarto día, salgo de mi casa tratando de acordarme del pozo en la vereda, lo recuerdo, y a pesar de eso, no veo el pozo y caigo en él.</p> <p>Quinto día, salgo de mi casa, recuerdo que tengo que tener presente el pozo en la vereda y camino mirando el piso, y lo veo y a pesar de verlo, caigo en él.</p> <p>Sexto día, salgo de mi casa, recuerdo el pozo en la vereda, voy buscándolo con la vista, lo veo, intento saltarlo, pero caigo en él.</p> <p>Séptimo día, salgo de mi casa, veo el pozo, tomo carrera, salto, rozó con la puntas de mis pies el borde del otro lado, pero no es suficiente y caigo en él.</p> <p>Octavo día, salgo de mi casa, veo el pozo, tomo carrera, salto, llego al otro lado!</p> <p>Me siento tan orgulloso de haberlo conseguido, que festejo dando saltos de alegría... y al hacerlo, caigo otra vez en el pozo.</p> <p>Noveno día, salgo de mi casa, veo el pozo, tomo carrera, lo salto, y sigo mi camino.</p> <p>Décimo día, me doy cuenta <i>recién hoy</i> que es más cómodo caminar... por la vereda de enfrente.”</p>	

Anexo G. Sesión 3. Práctica 1 del darse cuenta.

Proyecto	Sesión
Spiral	3
Práctica del darse cuenta. Ejercicio 1.	
<p>El objetivo de este ejercicio es practicar el darse cuenta de la zona interna, externa e intermedia.</p> <p>La orientadora comienza el ejercicio diciendo: “<i>Colócate en una postura cómoda. Cierra los ojos. Haz 3 respiraciones profundas sintiendo cómo el aire que inspiras llega hasta tu vientre</i>”.</p> <p>A continuación, la orientadora va realizando las siguientes preguntas dejando unos segundos entre ellas, dando tiempo para tomar conciencia:</p> <p>(Darse cuenta externa: percepción sensorial)</p> <p><i>¿Qué ves? ¿Qué tocas? ¿Qué oyés? ¿Qué hueles?</i></p> <p>(Darse cuenta interna)</p> <p><i>¿Qué sabor tienes ahora en tu boca...? ¿Qué sientes en tu cuerpo? ¿Cómo es la postura de tu cabeza, brazos, espalda, piernas, pies? ¿Hay tensión muscular? ¿Hay alguna zona dolorida? ¿Hay algún movimiento?</i></p> <p>(Intermedia)</p> <p><i>¿Qué piensas? ¿Qué imaginas? ¿Qué crees?</i></p>	

Anexo H. Sesión 3. Práctica 2 del darse cuenta

Proyecto	Sesión
Spiral	3
Práctica del darse cuenta. Ejercicio 2.	
<p>Tras unos minutos, la orientadora continúa:</p> <p>(Los puntos suspensivos indican pausa)</p> <p><i>"Date un tiempo ahora para prestar atención a tu propio darte cuenta. Sé sólo un observador de tu darte cuenta y advierte hacia dónde va. Verbalízate para ti mismo: "Ahora me doy cuenta de..." y finaliza la frase con aquello de lo cual te estás dando cuenta en este momento (...).</i></p> <p><i>Enseguida puedes darte cuenta si eso es algo de afuera, interior o una fantasía, un pensamiento o una imagen (...)</i></p> <p><i>¿Hacia dónde se dirige tu pensamiento? (...)</i></p> <p><i>¿Te das cuenta más de tus cosas de fuera de tu cuerpo, o de sensaciones debajo de tu piel? (...)</i></p> <p><i>Dirige ahora tu darte cuenta al área de lo que te estás dando menos cuenta, exterior o interiormente, y date más cuenta de ello (...)</i></p> <p><i>¿Hasta qué punto estás ocupado con fantasías, pensamientos o imágenes? (...)</i></p> <p><i>Nota que mientras estás ocupado con un pensamiento o una imagen, tu darte cuenta de la realidad exterior o interior decae o aún desaparece (...)</i></p> <p><i>Si tan sólo puedes aprender categóricamente la distinción entre una fantasía y la realidad de tu experiencia actual, esto podría ser un gran paso inicial hacia la simplificación de tu vida".</i></p> <p>La orientadora invita a la reflexión:</p> <p><i>¿Cómo te has sentido? (...)</i></p> <p><i>¿Has evitado darte cuenta de algunas emociones, sensaciones corporales...? (...)</i></p> <p><i>¿Con qué zona has contactado mejor? (...)</i></p> <p><i>¿Hay algo que necesitas hacer, expresar... tras el ejercicio? (...).</i></p>	

Anexo I. Sesión 4. Cuento “La punta del jamón”

Proyecto	Sesión
Spiral	4
Cuento “La punta del Jamón”	
<p><i>Juan y Mariana acaban de casarse. Están felices de haber decidido recorrer juntos el camino de la vida, se aman profundamente y buscan demostrarlo en también en los detalles cotidianos.</i></p> <p><i>A Juan le encanta disfrutar de una buena mesa y a Mariana le da mucho placer cocinar. El plato preferido de Juan es el "jamón al horno", la pata entera asada lentamente.</i></p> <p><i>Al saberlo Mariana, decide consultar por la mejor receta posible para agasajar a su amado con su manjar preferido. Se acuerda de que madre cocina muy bien este platillo y le pide la receta. Recibe las instrucciones del caso y pone manos a la obra.</i></p> <p><i>Cuando lleva el jamón a la mesa, Juan se da cuenta de un detalle y le hace una pregunta:</i></p> <p class="list-item-l1">- "¿Por qué le cortaste la punta? ¡Es la parte que más me gusta!"</p> <p><i>Mariana piensa un momento y le responde:</i></p> <p class="list-item-l1">- "Bueno, mi madre me dio la receta y decía que había que cortarle la punta al jamón para cocinarlo"</p> <p class="list-item-l1">- "¡Qué extraño!", responde Juan. "Justamente es la parte que más me gusta y no entiendo por qué habría que quitarla."</p> <p><i>Con esta duda en mente, días después Mariana le pregunta a su madre el porqué de tener que cortarle la punta al jamón. La madre piensa un momento y sólo tiene una respuesta:</i></p> <p class="list-item-l1">- "Tu abuela siempre cocinó el jamón de esta manera, siempre le cortó la punta. Creo que mejor le preguntas a la abuela para saber el motivo."</p> <p><i>Sin perder tiempo y queriendo descubrir el misterio del jamón al horno, Mariana llama a su abuela y le pregunta:</i></p> <p class="list-item-l1">- "Abuela, por qué siempre le cortas la punta al jamón antes de cocinarlo?"</p> <p><i>La abuela, sorprendida por lo obvio de la pregunta le responde:</i></p> <p class="list-item-l1">- "¡Porque mi horno es muy pequeño, y el jamón no cabe entero!"</p>	

Anexo J. Sesión 4. Prácticas de introyección.

Proyecto	Sesión
Spiral	4
Mecanismos de evitación. Introyección. Práctica 1	
<p>Los participantes, individualmente, preparan un listado de los introyectos que identifican en ellos mismos.</p> <p>Una vez realizado, eligen 1 o 2 para responder en su cuaderno a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quién me lo dijo?</p> <p>¿Dónde lo aprendí?</p> <p>Repite el introyecto interiormente, ¿qué me hace sentir?</p> <p>¿Con qué me quedo de este introyecto?</p> <p>Reviso mi listado, ¿cuántos de esos mensajes me he cuestionado?</p> <p>¿Cómo influyen esos mensajes en la relación con mi alumnado? Y con mis compañeros/as de trabajo?</p>	

Proyecto	Sesión
Spiral	4
Mecanismos de evitación. Introyección. Práctica 2	
<p>Individualmente, cada uno elige una situación concreta vivida en el aula.</p> <p>Identifica los introyectos que entran en juego en esa situación.</p> <p>Los participantes se colocan por parejas, a elección propia.</p> <p>Por turnos, cada uno de los miembros de la pareja comparte la situación e introyectos identificados.</p> <p>¿Resueno con lo que expresa mi compañero/a? ¿Qué me hace sentir? ¿Cómo me llevo con eso que siento? ¿De qué me doy cuenta?</p>	

Anexo K. Sesión 5. Prácticas sobre las proyecciones.

Proyecto	Sesión
Spiral	5
Mecanismos de evitación. Proyección. Práctica 1	
Indicaciones a los participantes:	

Piensa en una persona que te agrade. Escribe en tu cuaderno las características, o actitudes de esa persona que te gustan (...)

¿Personalmente, cómo te llevas con eso que te gusta? (...)

Ahora, piensa en una persona de tu entorno que no te agrade. Escribe en tu cuaderno qué características o actitudes de esa persona no te gustan. (...)

¿Personalmente, cómo te llevas con eso que no te gusta? (...)

Cuando los participantes terminen de escribir, se les indica que reserven ese ejercicio para más adelante y se procede a realizar la práctica 2.

Proyecto	Sesión
Spiral	5
Mecanismos de evitación. Proyección. Práctica 2.	
Indicaciones a los participantes:	

Elige mentalmente a una persona del grupo. Escribe en medio folio una pregunta que te gustaría hacerle, puede ser cualquier tipo de pregunta. Dobla el papel para que no se vea la pregunta. Escribe en un lugar visible el nombre de la persona a la que va dirigida. Cada uno tendrá que contestar a las preguntas que reciba.

Se depositan en una cesta todos los papeles. Un voluntario elige uno de los papeles y se lo entrega al destinatario. Éste, lee la pregunta en voz alta, pero antes de contestar, la orientadora indica lo siguiente:

¿Quién ha escrito esta pregunta? Bien, este ejercicio en realidad consiste en que cada remitente tendrá que contestar a la pregunta que ha hecho.

Dirigiéndose al remitente de esta primera pregunta, la orientadora le invita a las siguientes reflexiones. (Si no quiere compartir en el grupo, se saca otro de los papeles de la cesta y se trabaja con el siguiente remitente)

¿Qué te ha llevado a elegir a esta persona del grupo y no a otra? ¿Qué sentido tiene para ti esta pregunta? ¿De qué te das cuenta?

Uno a uno, se van sacando al azar los papeles de la cesta y la orientadora procede de la misma forma con el autor de la pregunta.

La finalidad de estos ejercicios es darse cuenta de cómo proyectamos en los demás nuestros aspectos internos.

Anexo L. Sesión 6. Ejercicios de reflexión sobre expectativas.

Proyecto	Sesión
Spiral	6
Ejercicio de reflexión sobre efecto Pigmalión en mi práctica educativa.	
Indicaciones a los participantes:	
<p><i>Piensa en los alumnos de uno de los grupos a los que imparte clase. En tu cuaderno, escribe en una columna un listado de los alumnos sobre los que esperas mejores resultados y, en otra columna, aquéllos sobre los que esperas peores resultados. No escribas los nombres, utiliza un código para preservar su intimidad.</i></p> <p><i>Ahora, reflexiona sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué factores me han influido para llegar a tener estas expectativas? Por ejemplo ¿informes previos de otros docentes sobre el grupo?, ¿informes médicos, informes psicopedagógicos? ¿Experiencia previa con ese alumnado? ¿Información de los padres? ¿Introyectos o prejuicios propios?</i></p> <p><i>Recuerda los 4 factores determinantes en el efecto Pigmalión trabajados en la sesión. Céntrate en aquéllos alumnos/a sobre los que tienes expectativas más negativas, selecciona uno de ellos y contesta estas preguntas. Si puedes, no te limites a contestar SI o NO, describe lo más detalladamente que puedas, qué haces concretamente, cómo haces con ese alumno/a.</i></p> <p><i>¿Creo un clima de confianza y seguridad en torno a ese alumno/a?</i></p> <p><i>¿Ante un error de ese alumno/a, le doy las mismas oportunidades de respuesta que a otro/a alumno/a con mejores expectativas?</i></p> <p><i>¿Alabo y refuerzo positivamente sus respuestas y conducta correctas?</i></p> <p><i>¿Me conformo con una respuesta de baja calidad?</i></p> <p><i>¿Le ofrezco explicaciones adicionales?</i></p> <p>Reflexión grupal sobre las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Me ha resultado complicado realizar este ejercicio?- ¿De qué me he dado cuenta?- ¿Cómo puedo superar esas expectativas negativas?	

Proyecto	Sesión
Spiral	6
Propuesta de tarea semanal. Efecto Pigmalión.	
Indicaciones:	
<p><i>Ahora que has tomado conciencia sobre la influencia del efecto Pigmalión en tu práctica profesional, realiza el mismo ejercicio de reflexión propuesto en la sesión con otros/as alumnos/as de tu listado.</i></p> <p><i>Lleva a la práctica durante esta semana las posibles estrategias que pueden ayudar a superar esa expectativa negativa.</i></p>	

Anexo M. Sesión 7. Ejercicios sobre adolescencia

Proyecto	Sesión
Spiral	7
Ejercicio 1. Recordemos nuestra propia adolescencia	
<p>Individualmente, cada uno de los participantes responde en su cuaderno a las siguientes preguntas propuestas por la orientadora:</p> <p><i>Cuando, yo era adolescente.....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde vivía? - ¿Con quién? - ¿Me crié en una ciudad o en un pueblo? - ¿Cómo era la relación con mi familia? - ¿Tenía amig@s en mi barrio? - ¿Tenía amig@s en el instituto? - ¿Cómo era mi relación con mis profesores? ¿Y con mis compañer@s? - ¿Tenía muchos deberes? - ¿Cómo era mi rutina? - ¿Qué música escuchaba? - ¿Qué me gustaba hacer en mi tiempo libre? - ¿Cómo me sentía? - ¿A quién acudía en busca de ayuda u opinión? - ¿Cómo veía a los adultos? 	

Proyecto	Sesión
Spiral	7
Ejercicio 2. ¿Cómo es la adolescencia hoy?	
<p>En gran grupo, los participantes responden a las siguientes preguntas y la orientadora anota en pizarra para diseñar el perfil del adolescente hoy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Dónde situamos a nuestro adolescente de hoy? ¿En un pueblo, en una ciudad?</i> - ¿Con quién vive? ¿Cómo es la familia hoy? - ¿Cómo es la relación con la familia? - ¿Tiene amigos en el barrio? - ¿Tiene amigos en el instituto? - ¿Cómo es la relación con los profesores? ¿Y con los compañer@s? - ¿Tiene muchos deberes? - ¿Cómo es su rutina? - ¿Qué música escucha? - ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? - ¿Es más paciente o impaciente que antes? - ¿Qué mensajes recibe de los medios de comunicación? - ¿Cómo ve a los adultos? - ¿Cómo se siente? 	

Anexo N. Sesión 7. Entrenamiento en empatía

Proyecto	Sesión
Spiral	7
Me cambio de zapatos	
<p>Para este ejercicio se utiliza la técnica del rol-playing.</p> <p>La orientadora propone la siguiente situación:</p> <p><i>"Un/a alumno/a de 2º de ESO, repetidor/a, falta asiduamente a clase y, cuando acude, muestra comportamientos disruptivos interrumpiendo el desarrollo de la clase con frecuencia. Se rodea de un grupo de compañeros entre los que se siente líder, que refuerzan su conducta con risas y comentarios, creando un clima de aula que dificulta la realización de las actividades teóricas y prácticas previstas para ese día.</i></p> <p><i>El tutor/a decide convocar a los padres/tutores legales a tutoría.</i></p> <p><i>Cuando finaliza la tutoría, el alumno/a decide contarle lo sucedido a su mejor amigo/a"</i></p> <p>La orientadora solicita la participación de 5 personas voluntarias para interpretar cada uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rol 1: alumno/a protagonista -Rol 2: profesor/tutor -Rol 3: parente/tutor legal -Rol 4: madre/tutora legal -Rol 5:mejor amigo/a <p>El reparto de roles se realiza a elección de los voluntarios. La única consigna ofrecida por la orientadora es la siguiente: <i>"cada uno de vosotros asumirá el rol que ha elegido e intervendrá del modo que considere. La representación durará 10 minutos"</i></p> <p>El resto del grupo observa lo que está sucediendo en la representación realizando anotaciones en su cuaderno.</p> <p>Una vez finalizada la representación, la orientadora pregunta a cada participante por turnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo estás ahora? ¿Cómo te has sentido en tu papel? ¿Qué mensajes has recibido? ¿Cómo has reaccionado? ¿De qué te has dado cuenta? <p>Una vez realizadas estas preguntas a cada participante, la orientadora pregunta al grupo observador:</p> <p><i>¿Cómo estás? ¿Cómo os sentís ahora? ¿Qué destacáis de lo sucedido?</i></p> <p>Seguidamente, el grupo realizará las observaciones y aportaciones que estime, sin juzgar ni valorar a los compañeros, centrándose en lo observado y sentido y ofreciendo su punto de vista y su análisis personal.</p>	

Anexo O. Sesión 8. Ejercicios sobre asertividad.

Proyecto	Sesión
Spiral	8
Ejercicio práctico 1. Estilos de comunicación	
<p>La orientadora expone un listado de expresiones propias de los estilos pasivo y agresivo. En gran grupo, los alumnos transformarán esas expresiones al estilo asertivo realizando cada uno sus aportaciones propias al tiempo que el docente toma nota en la pizarra. Finalmente proyecta un documento en el que aparecen las expresiones propias de cada uno de los estilos para su análisis y comparación con los propuestos previamente. El documento proyectado, Anexo P, se facilita posteriormente a cada participante como referencia para la práctica del estilo asertivo.</p>	

Proyecto	Sesión
Spiral	8
Ejercicio práctico 2. Entrenamiento en asertividad.	
<p>En grupos de 3, cada grupo elige una conversación conflictiva vivida, por ejemplo, un enfrentamiento con un alumno, con compañero de trabajo, con familiar de alumno. Dos miembros del grupo representan la conversación seleccionada utilizando las expresiones asertivas trabajadas anteriormente. El tercer miembro del grupo observa lenguaje verbal y no verbal de sus compañeros y al finalizar, les hace devolución de lo observado. Por último, cada miembro del grupo responde en su cuaderno a las siguientes preguntas: ¿Cómo me he sentido durante la conversación? ¿Qué me ha transmitido? ¿De qué me he dado cuenta?</p> <p>Para finalizar, se realiza reflexión en gran grupo y se ofrece la oportunidad de compartir los aspectos reflexionados individualmente.</p>	

Proyecto	Sesión
Spiral	8
Ejercicio para la semana.	
<p>Con la finalidad de practicar los contenidos trabajados en la sesión formativa, cada alumno realizará la siguiente tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar su estilo de comunicación habitual en el centro educativo, en interacción con amistades o en interacciones familiares. 2. Anotar expresiones y actitudes asertivas utilizadas. Si se detectan expresiones propias del estilo pasivo o agresivo, se anotarán para transformarlas en el estilo asertivo tomando como guía el documento facilitado en la sesión formativa. 	

Anexo P. Sesión 8. Expresiones pasivas-asertivas-agresivas.

Documento : Expresiones y consecuencias propias de cada estilo de comunicación.

PASIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
<p>A NIVEL VERBAL:</p> <p>“No importa”, “Como tú prefieras”, “Bueno...”, “¿Te enfadas si...?”, “¿Te molestaría mucho que...?”, “¿Puedo...?”</p>	<p>A NIVEL VERBAL</p> <p>“Me siento ... cuando tú te comportas”(hechos), “Yo creo, yo pienso, yo me siento....” (primera persona), “Comprendo que tú.... pero yo....”, “¿Qué piensas?”, “Qué te parece?”, “¿Tú qué opinas?”, “A mi me gustaría...”, verbalizaciones positivas, validación de los sentimientos del otro.</p>	<p>A NIVEL VERBAL</p> <p>Por tu culpa...”, “Más te vale...”, críticas en segunda persona (“Eres...”, “Pareces...”, etc), “Deberías”, “Tienes que”, invalidación de los sentimientos del otro, verbalizaciones negativas hacia su persona, anotaciones sarcásticas y/o humillantes</p>
<p>A NIVEL NO VERBAL</p> <p>Desviación de la mirada, titubear, bajar el tono de voz, postura corporal de indefensión, expresión facial de miedo y/o duda, movimientos corporales nerviosos o inapropiados...</p>	<p>A NIVEL NO VERBAL</p> <p>Mantenimiento de la mirada, tono de voz firme, pero no elevado, postura corporal erecta, mirada directa, movimientos corporales serenos, asentimientos hacia los argumentos de los demás.</p>	<p>A NIVEL NO VERBAL</p> <p>Mirada fija, agresiva, amenazante, tono de voz elevado, postura corporal tensa, gestos enérgicos y amenazantes, enfrentamiento, habla rápida.</p>
<p>CONSECUENCIAS</p> <p><i>A CORTO PLAZO:</i> evitación de enfrentamiento y posibles desacuerdos.</p> <p><i>A LARGO PLAZO:</i> sensación de vacío, tristeza, evaluación de sí mismo negativa, dependencia de los demás, desconfianza, impotencia, rencor, falta de control, sensación de ser manipulado, sentirse incomprendida y/o manipulada, rabia hacia sí mismo o hacia los demás.</p>	<p>CONSECUENCIAS</p> <p><i>A CORTO PLAZO:</i> la persona puede recibir críticas (sobre todo si la otra persona usa un estilo de respuesta agresivo) e incluso ser tachado de egoísta e incomprendido.</p> <p><i>A LARGO PLAZO:</i> la persona se sentirá a gusto y bien consigo mismo, puesto que habrá conseguido actuar de acuerdo a sus principios y sus valores.</p>	<p>CONSECUENCIAS</p> <p><i>A CORTO PLAZO:</i> la persona consigue lo que quería. Resultados positivos, que incluyen expresión de las emociones, sentimiento de poder y superioridad. También obtiene resultados negativos, como la ira, ansiedad.</p> <p><i>A LARGO PLAZO:</i> suelen ser negativas. Incluyen culpa, remordimiento, soledad, tensión en las relaciones personales, frustración., pérdida de personas importantes, sentirse rechazado</p>

Fuente: www.psicoterapeutas.com

Anexo Q. Sesión 9. Los conflictos en mi vida.

Proyecto	Sesión
Spiral	9
Ejercicio práctico 1. Los conflictos en mi vida	
<p>Individualmente, los participantes piensan qué conflictos significativos han tenido en su historia de vida, desde la infancia (conflictos con compañeros de colegio, con padres, con amigos en la adolescencia, con pareja, con compañeros de trabajo....)</p> <p>Anotan en su cuaderno aquellos conflictos que sienten son más significativos para ellos.</p> <p>Realizan una descripción guiándose por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién estaba involucrado? - ¿Cuál fue mi actitud ante el conflicto: abordaje, evitación...? - ¿Se resolvió el conflicto llegando a algún acuerdo? - ¿Cómo me sentí en aquél momento? -¿Cómo me siento ahora al recordarlo? <p>Una vez finalizado, analizan cuál ha sido a lo largo de su vida, su actitud más habitual ante un conflicto, ¿ha sido la misma actitud cuando se trata de un conflicto con una figura de autoridad que cuando se trata de un conflicto con un igual?</p> <p>Reflexión individual sobre cuál es su actitud, ahora, ante un conflicto.</p> <p>Reflexión grupal. Los participantes pueden compartir voluntariamente con el grupo su reflexión: ¿de qué me he dado cuenta?</p>	

Proyecto	Sesión
Spiral	9
Ejercicio 3. Práctica de resolución de conflictos	
<p>Por parejas, los alumnos seleccionan un conflicto real vivenciado o inventan una situación de conflicto sobre la que trabajar. Acuerdan el rol que adoptará cada uno y practican la empatía y comunicación asertiva para afrontarlo, teniendo presente que resolver un conflicto también es consensuar que no pueden llegar a un acuerdo.</p> <p>Al finalizar, se realiza una puesta en común grupal sobre la práctica realizada.</p>	

Anexo R. Sesión 9. Cuento “El elefante encadenado”.

Proyecto	Sesión
Spiral	9
Cuento “El elefante encadenado” (Bucay, J.)	
<p>“Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante. Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su peso, tamaño y fuerza descomunal, pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo. Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿Qué lo mantiene entonces?. ¿Por qué no huye? Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, a algún padre, o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapa porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: Si está amaestrado ¿por qué lo encadenan?? No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta. Hace algunos años descubrí que por suerte para mí alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta: El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño. Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía. Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino. Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no escapa porque cree, pobre, que NO PUEDE, y tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro. Jamás, jamás, intentó poner a prueba su fuerza otra vez. Vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad, condicionados por el recuerdo de «no puedo». Tu única manera de saber, es intentar de nuevo poniendo en el intento todo tu corazón”.</p>	

Anexo S. Sesión 9. La silla vacía.

Proyecto	Sesión
Spiral	9
Ejercicio 2. La silla vacía.	
<p>Trabajo grupal, con un voluntario en el centro que trabajará con la orientadora.</p> <p>Se disponen dos sillas, una frente a otra. Una será ocupada por el alumno y la otra quedará vacía. La orientadora puede ocupar otra silla o mantenerse de pie acompañando al alumno en su proceso.</p> <p>La finalidad es trabajar una situación de conflicto elegida por el alumno, imaginando que en la silla vacía está la persona implicada en aquél conflicto. De este modo, el trabajo consiste en mantener un diálogo con la persona con quien se tuvo el conflicto.</p> <p>Se inicia exponiendo el alumno, en su silla, el motivo del conflicto. Dirigiéndose a la silla vacía, explica cómo le hace sentir ese conflicto y qué necesita de la otra persona.</p> <p>El alumno ocupa la silla vacía, y poniéndose en el lugar de esa persona, recibe lo expresado desde la otra posición. La orientadora irá guiando al alumno para que vaya cambiando de silla y adoptando los dos roles alternativamente, expresando y recibiendo los mensajes con actitud empática y estilo de comunicación assertivo.</p> <p>El objetivo es llegar a un acuerdo, siempre que sea posible. Es muy importante que la orientadora recuerde que pueden acordar consensuadamente que no hay un acuerdo final sobre la resolución del conflicto. Esta opción siempre será mejor que llegar a un mal acuerdo.</p> <p>Con este ejercicio se trabajará la empatía, la assertividad, la negociación, la aceptación y la toma de conciencia sobre la actitud personal ante el conflicto.</p> <p>En función del tiempo disponible, se podrá trabajar con uno o dos voluntarios.</p> <p>Finalmente se hará una reflexión grupal sobre el proceso de resolución de conflictos, sin valorar, juzgar o evaluar a la persona que ha trabajado en el centro.</p>	

Anexo T. Sesión 10. Factores propios del burnout.

Proyecto	Sesión
Spiral	10
Ejercicio1. Identificación de factores en mí.	
<p>Tras haber realizado una descripción del burnout y los factores que lo caracterizan según las aportaciones teóricas de diversos autores, la orientadora entrega un documento con las siguientes preguntas para realizar una reflexión individual:</p> <p>Sitúate en tu actual centro educativo y reflexiona sobre las siguientes cuestiones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.¿Identifico en mí alguno de los factores característicos del burnout? 2.¿Mis valores personales coinciden con los valores del centro educativo? 3.¿Cambiaría mi profesión por otra? 4.¿Que situaciones/hechos/actitudes me refuerzan y motivan en mi profesión? Recuerdo alguna que me haga sentir “por eso elegí esta profesión”? 5.¿He vivido alguna situación desmotivante últimamente? ¿Cómo la he afrontado? 6.¿Después de esta formación, podría afrontarla de otra manera? 	

Anexo U. Formulario de inscripción a la formación

INSCRIPCIÓN A LA FORMACIÓN PARA DOCENTES:

“La conciencia del ser en el profesorado de ESO”

Tema

Formación en competencias personales para docentes de ESO.

Descripción

Formación presencial para profesorado de ESO. 10 sesiones de 2h de duración.

Inicio

12 enero 2022. 17:00h

Lugar

IES Ostippo (Estepa)

* Información obligatoria

- Primer nombre *

- Apellidos *

- Dirección de e-mail *

- Confirmar dirección de e-mail *

- Teléfono*

- N.I.F. / C.I.F. *

- Género: * Hombre Mujer

- Fecha de Nacimiento: *

- ¿Antigüedad en el centro educativo? *

- ¿Asignatura/s que imparte? *

- ¿Ha recibido formación relacionada con desarrollo personal anteriormente? *

SÍ NO

- En caso afirmativo, ¿Qué tipo de formación? (Cumplimentar solo si en la pregunta anterior seleccionó Sí)

Información básica sobre Protección Datos. Responsable del Tratamiento: IES Ostippo.

Puede consultar la información adicional y detallada sobre Protección de Datos en la página

web www.iesostippo.es. * He leído y acepto las condiciones detalladas en la información básica sobre protección de datos.

Mediante este registro, acepto la Declaración de privacidad y los Términos del servicio

REGISTRAR

Anexo V. Registro de asistencia.

REGISTRO DE ASISTENCIA

Proyecto: Spiral

Fecha:

Sesión:

Nombre y Apellidos	DNI	Firma

Anexo W. Cuestionario de satisfacción.

Proyecto: Spiral

Fecha:

Sesión:

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Tras tu participación en esta sesión formativa, solicitamos valores tu grado de satisfacción con la misma señalando la casilla correspondiente de acuerdo a la siguiente leyenda.

MI.-Muy insatisfecho/a I.- Insatisfecho/a S.- Satisfecho/a MS.-Muy satisfecho/a

	MI	I	S	MS
Información previa recibida sobre la sesión.				
Organización de las actividades.				
Recursos espaciales, técnicos y didácticos utilizados.				
Duración.				
Contenidos tratados.				
Ejercicios y prácticas propuestas.				
Desempeño docente.				
Contribución de la sesión a mi vida personal/académica.				

Sugerencias de mejora:

Anexo X. Rúbrica cualitativa

INDICADOR		NIVEL DE LOGRO			SELECCIONA EL NIVEL
		Nivel 1-BAJO	Nivel 2 -MEDIO	Nivel 3-ALTO	
SESIÓN 1	Conoce las competencias profesionales y personales	No conoce ningún tipo de competencia	Conoce sólo competencias profesionales	Conoce competencias profesionales y personales	
	Participa en la reflexión grupal	No hace ninguna aportación	Hace una sola aportación	Hace más de una aportación	
SESIÓN 2	Conoce el concepto de escucha activa.	No conoce el concepto	Sólo identifica la escucha externa	Conoce la escucha activa en sus dos direcciones: interna y externa	
	Identifica los comportamientos propios de la escucha activa.	No identifica ningún comportamiento propio	Identifica 1- 4 comportamientos propios	Identifica más de 4 comportamientos propios	
	Practica la escucha activa.	No participa en la práctica	Practica sólo la escucha externa	Practica la escucha externa e interna	
SESIÓN 3	Conoce el concepto de darse cuenta	No conoce el concepto	Conoce 1 sola zona del darse cuenta	Conoce 2 o 3 zonas del darse cuenta.	
	Practica el darse cuenta y reflexiona sobre la práctica.	No identifica ninguna zona del darse cuenta	Identifica 1 zona del darse cuenta y realiza reflexión	Identifica 2 o más zonas del darse cuenta y realiza reflexión	
SESIÓN 4	Reconoce introyectos propios	No reconoce ningún introyecto propio	Reconoce 1-2 introyectos propios	Reconoce más de 2 introyectos propios	
	Relaciona los introyectos con su modo de relación interpersonal.	No relaciona los introyectos con sus relaciones interpersonales	Relaciona los introyectos identificados con su modo de relación en un contexto interpersonal.	Relaciona los introyectos identificados con su modo de relación en más de un contexto interpersonal.	
SESIÓN 5	Distingue proyecciones propias	No distingue ninguna proyección propia	Distingue 1- 2 proyecciones propias	Distingue más de 2 proyecciones propias	
	Relaciona las proyecciones con su modo de relación interpersonal.	No relaciona las proyecciones con sus relaciones interpersonales	Relaciona las proyecciones identificadas con su modo de relación en un contexto interpersonal.	Relaciona las proyecciones identificadas con su modo de relación en más de un contexto interpersonal.	

INDICADOR		NIVEL DE LOGRO			SELECCIONA EL NIVEL
		Nivel 1 -BAJO	Nivel 2 -MEDIO	Nivel 3-ALTO	
SESIÓN 6	Identifica expectativas.	No identifica ninguna expectativa.	Identifica expectativas con sólo 1 alumno.	Identifica expectativas con más de 1 alumno.	
	Relaciona expectativas con modo de interacción.	No establece ninguna relación.	Establece relación entre sus expectativas y su modo de interacción con sólo 1 alumno.	Establece relación entre sus expectativas y su modo de interacción con más de 1 alumno.	
SESIÓN 7	Conoce las características de la adolescencia actual.	No conoce las características generales de la adolescencia actual.	Conoce a grandes rasgos la adolescencia actual.	Conoce detalladamente las características de la adolescencia en el contexto actual.	
	Es capaz de situarse en el lugar del otro.	No muestra ningún tipo de empatía hacia los demás.	Se sitúa en el lugar del otro sólo a nivel cognitivo o sólo a nivel emocional	Se sitúa en el lugar del otro a nivel cognitivo y emocional.	
SESIÓN 8	Diferencia los 3 estilos de comunicación.	No distingue entre los estilos de comunicación.	Reconoce los estilos de comunicación pero no sabe transformar expresiones a estilo asertivo.	Reconoce los 3 estilos de comunicación y es capaz de transformar expresiones a estilo asertivo.	
	Identifica su estilo de comunicación habitual en diferentes contextos.	No identifica su estilo habitual de comunicación	Identifica su estilo habitual de comunicación sólo en un contexto.	Identifica su estilo habitual de comunicación en más de un contexto.	
SESIÓN 9	Reconoce la actitud habitual ante los conflictos significativos vivenciados.	No reconoce ningún conflicto significativo en su vida.	Reconoce conflictos significativos pero desconoce su actitud habitual de relación con el conflicto.	Reconoce conflictos significativos y distingue su actitud habitual de relación con el conflicto.	
	Utiliza estilo asertivo y empático para resolver un conflicto.	No muestra actitud empática ni asertiva en la resolución de conflictos.	Muestra una actitud empática y asertiva pero no resuelve el conflicto.	Muestra una actitud empática y asertiva y consigue resolver el conflicto.	
SESIÓN 10	Conoce los características principales del síndrome de burnout.	No conoce nada acerca del síndrome de burnout	Conoce el concepto de síndrome de burnout	Conoce el concepto y factores característicos del síndrome de burnout.	
				NIVEL	

Anexo Y. Registro de observación.

Proyecto Spiral

Nombre:

Fecha

Sesión:

Intervenciones destacadas:

Tema de la práctica semanal:

Realizada: SI NO

Valoración realizada por el alumno:

Dificultades expresadas:

Anexo Z. Autoevaluación

Proyecto: Spiral

Fecha:

Nombre y apellidos:

Valora cada ítem propuesto señalando tu nivel de consecución:

	BAJO	MEDIO	ALTO
Conozco las competencias atribuidas a los docentes.			
Escucho activamente en mis relaciones interpersonales.			
Practico ejercicios sobre el darme cuenta al menos dos veces en semana.			
Identifico introyectos personales y detecto su influencia en la relación con mi entorno social.			
Dedico tiempo a realizar los ejercicios sobre proyecciones.			
Desde que conozco la influencia de mis expectativas sobre mi alumnado, presto atención para ofrecer a todos una respuesta equitativa.			
En mis relaciones sociales, me sitúo en el lugar del otro y mantengo una actitud empática.			
Distingo los 3 estilos de comunicación y sé cómo transformar expresiones en estilo asertivo.			
Utilizo las estrategias y recursos aprendidos para afrontar un conflicto de manera saludable.			
Conozco los factores característicos del burnout.			

Observaciones / comentarios