



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

**Propuesta de intervención basada en la
Inteligencia Emocional desde el Plan de
Acción Tutorial en la etapa de la
adolescencia temprana**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Virginia Santana Rodríguez
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	María José Arroyo González
Ciudad:	Barcelona
Fecha:	03/03/2022

Resumen

El presente trabajo se basa en una propuesta de intervención de Inteligencia Emocional en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tras justificar el tema elegido, se realiza una revisión de los conceptos relacionados con la Inteligencia Emocional y se analizan los beneficios de su desarrollo en la primera etapa de la adolescencia. Además, se valora la importancia de la figura del profesorado encargado de aplicar la propuesta.

A lo largo de las siguientes páginas, se presenta un programa ubicado en el Plan de Acción Tutorial durante el primer trimestre del primer curso de la secundaria. Se abordan contenidos basados en el modelo competencial emocional de Bisquerra y Pérez (2007) y se utilizan metodologías activas y participativas que promueven el trabajo en equipo, la reflexión, la autorreflexión y la cohesión de grupo.

Esta propuesta pretende demostrar lo fácil que resulta aplicar un programa sobre Inteligencia Emocional sin necesidad de grandes recursos. Un programa donde se promueva el trabajo de las competencias emocionales en las aulas de secundaria, siendo la adolescencia una etapa caracterizada por una gran riqueza y profundidad de la vida emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional, adolescencia temprana, competencias emocionales, Plan de Acción Tutorial.

Abstract

The present work is based on an intervention proposal of Emotional Intelligence in the first cycle of Compulsory Secondary Education.

After justifying the chosen topic, a review of the concepts related to Emotional Intelligence and the benefits of their development in the first stage of adolescence are analyzed. In addition, the importance of the figure of the teaching staff in charge of applying the proposal is valued.

Throughout the following pages, the program is located in the Tutorial Action Plan during the first trimester of the first year of secondary school. The contents are based on the emotional competence model of Bisquerra and Pérez (2007) and use active and participative methodologies that promote teamwork, reflection, self-reflection and group cohesion.

This proposal aims to demonstrate how easy it is to apply an Emotional Intelligence program without many resources. A program that promotes the work of emotional competences in secondary school classrooms, because adolescence is a stage characterized by a great richness and depth of emotional life.

Keywords: Emotional Intelligence, early adolescence, emotional competences, Tutorial Action Plan.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación	10
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
2. Marco teórico	13
2.1. El desarrollo psicosocial de la adolescencia temprana	13
2.1.1. Aspectos del desarrollo psicosocial en la adolescencia temprana	14
2.2. El origen de la Inteligencia Emocional	17
2.2.1. Las Inteligencias Múltiples	17
2.2.2. La Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal	19
2.3. La Inteligencia Emocional	20
2.3.1. El concepto de Inteligencia Emocional	21
2.3.2. Los beneficios de la IE en las aulas de secundaria	24
2.3.3. El papel del profesorado en la aplicación de un programa de IE	26
3. Propuesta de intervención	28
3.1. Presentación de la propuesta	28
3.2. Contextualización de la propuesta	29
3.3. Intervención en el aula	30
3.3.1. Marco legislativo	30
3.3.2. Objetivos	31
3.3.3. Competencias	32

3.3.4.	Contenidos.....	33
3.3.5.	Metodología	34
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades.....	34
3.3.7.	Recursos.....	46
3.3.8.	Evaluación.....	47
3.4.	Evaluación de la propuesta	50
4.	Conclusiones.....	52
5.	Limitaciones y prospectiva	54
	Referencias bibliográficas.....	56
Anexo A.	Músicas clasificadas por emociones.	60
Anexo B.	Relato de relajación.....	61
Anexo C.	Yo me valoro.....	62
Anexo D.	Escenas de Jugando a ser asertivos.....	63
Anexo E.	Recursos. Situación conflictiva y tarjetas.....	65
Anexo F.	Cuestionario autoevaluativo para el alumnado.....	66
Anexo G.	Registro de observación para el profesorado	67

Índice de figuras

Figura 1. <i>Principales aspectos del Desarrollo Psicosocial (12 a 14 años)</i>	15
Figura 2. <i>Las ocho inteligencias planteadas por Howard Gardner</i>	18
Figura 3. <i>Componentes de la IE según Goleman</i>	22
Figura 4. <i>Propuesta de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)</i>	23
Figura 5. <i>Competencias básicas del ámbito personal y social</i>	32
Figura 6. <i>Evaluación de la propuesta en matriz DAFO</i>	50

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Objetivos específicos de la propuesta de intervención.</i>	31
Tabla 2. <i>Contenidos de la propuesta por sesiones.</i>	33
Tabla 3. <i>Secuencia de sesiones del programa por meses y semanas.</i>	35
Tabla 4. <i>Rúbrica de evaluación por módulos.</i>	48
Tabla 5. <i>Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.</i>	49
Tabla 6. <i>Rúbrica de evaluación del alumnado sobre el programa y tarea docente.</i>	49

1. Introducción

El presente trabajo de fin de estudios del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Orientación Educativa, presenta una propuesta de intervención basada en la Inteligencia Emocional¹ en la segunda etapa de la adolescencia temprana para adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

La elección de la propuesta nace de la necesidad de otorgar un espacio emocional en el primer curso de la secundaria debido a la delicadeza de esta etapa caracterizada por el paso de la primaria a la secundaria, por los cambios de rutinas, de horarios, de profesorado y, en algunos casos, del propio centro educativo e incluso de compañeros y compañeras de aula.

Todos estos cambios se intensifican aún más tras el paso de la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Paricio y Pando (2020) advierten que “los efectos de la pandemia y del estado de alarma podrían repercutir negativamente en su bienestar físico y emocional” (p.32), haciendo referencia al estado de los niños y adolescentes² de nuestra sociedad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la vulnerabilidad de la etapa y la situación actual en la que se encuentran nuestros adolescentes es relevante considerar el trabajo de la IE en los centros educativos. Sin duda, son los lugares donde los adolescentes permanecen la mayor parte de su día y, en consecuencia, donde ocurren sensaciones, emociones, vivencias y un largo etcétera de situaciones a gestionar con los compañeros, con el profesorado y sobre todo, con uno mismo. Ya en 2009, Fernández et al. exponen que las emociones y sentimientos del alumnado están presentes en el aula, de manera que las interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento, pero también cierto desgaste y sufrimiento (p.34).

Ahora bien, si analizamos la IE en los proyectos educativos de centro, ¿existe un espacio diario para la gestión emocional del alumnado?, ¿se contempla el desarrollo emocional en el currículo educativo de la secundaria? Y por último, ¿se le da la importancia que merece?

¹ Para facilitar la lectura del documento, el concepto Inteligencia Emocional será abreviado como IE a lo largo de todo el trabajo.

² Cuando se hace mención de “el” o “los” adolescente(s), alumno(os), profesor(es), se está aludiendo a personas de ambos géneros. La fórmula correcta es el uso constante de “o/a”, “el/la”, “los/las”, pero dificulta la lectura y la comprensión del texto.

Todas estas cuestiones deben ser consideradas, ya que a pesar de los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el desarrollo integral del alumnado, el sistema educativo continúa potenciando el desarrollo cognitivo dejando en un segundo plano el mundo de las emociones y de los sentimientos, tan influyentes en todos los procesos y espacios educativos.

Con la finalidad de dar respuesta a esta necesidad, la propuesta de intervención que se presenta en el siguiente trabajo pretende desarrollar un programa para fomentar las competencias emocionales del alumnado de primer curso de secundaria. Un programa basado en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) que se caracteriza por el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (p.16).

Ambos autores destacan el papel de la educación como preparación para la vida:

Las competencias emocionales son competencias básicas para la vida, y por lo tanto deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.16)

Por este y otros motivos, se plantea la siguiente propuesta de intervención, para favorecer el autoconocimiento emocional del alumnado; que éste sea capaz de regular y gestionar sus propias emociones y la de los demás. Además, con su aplicación se garantiza la práctica de la comunicación asertiva, la empatía, la expresión positiva de las emociones y el respeto.

Por otro lado, el profesorado encargado de dinamizar la propuesta tendrá un papel fundamental para la creación de un clima de confianza en el aula y así facilitar la cohesión grupal de sus alumnos, a partir de una metodología activa y participativa.

En resumen, la propuesta de intervención que se presenta en el siguiente trabajo pretende integrar en la vida de los adolescentes las competencias emocionales y habilidades sociales que favorezcan el manejo de sus emociones y la gestión en las relaciones con sus iguales. Con esto, se persigue reforzar los vínculos y conseguir así la estabilidad emocional y el equilibrio interno del alumno, consolidando aprendizajes que después pueda aplicar a lo largo de su trayectoria como estudiante y, en definitiva, a lo largo de toda su vida.

1.1. Justificación

Si algo hemos aprendido estos dos últimos años debido a la pandemia causada por el coronavirus ha sido lo mucho que hemos echado de menos a nuestros seres queridos.

Somos un ser relacional y necesitamos de las personas para nuestro equilibrio y desarrollo emocional, pero todavía se hace más necesario cuando se trata de un niño o un adolescente. Autores como Paricio y Pando (2020) lo corroboran en la siguiente cita: “el aislamiento social de pares se asocia a sentimientos de soledad y frustración; especialmente, en las etapas de infancia escolar y adolescencia, cuando el sujeto busca y necesita la interacción con iguales para su correcto desarrollo psicosocial” (p. 36).

Cierto es que la adolescencia no ha sido la mayor perjudicada de la pandemia, pero sí ha sufrido sus consecuencias, ya que han visto alterada su rutina de vida con confinamientos, cuarentenas, rupturas relacionales, etc. causando un gran impacto en su salud emocional. De hecho, la comunidad educativa ha podido observar el miedo, la incertidumbre y las preocupaciones que han sufrido los adolescentes tras la situación generada por el coronavirus.

Ahora bien, ¿seguimos haciendo lo mismo que en la época pre-covid?, ¿hemos cambiado o añadido algún aspecto o contenido para dar cabida al estado socioemocional del alumnado?

Estaríamos de acuerdo con lo que exponen autoras como Paricio y Pando (2020) cuando remarcan la prioridad de rediseñar el modelo educativo para garantizar que el futuro de la infancia y juventud no se vea lastrado por la actual crisis (p.41). Y por lo tanto, se hace evidente la importancia del enfoque en las aulas y el papel fundamental que debe proporcionar el profesorado para el desarrollo emocional de los adolescentes, promoviendo que el alumnado disponga de herramientas para gestionar y regular su estado emocional de forma consciente.

Evidentemente, no podemos reparar el escenario causado por la pandemia, pero sí podemos reflexionar sobre lo ocurrido e incluso mitigar situaciones futuras. De ahí la importancia en la prevención de la salud socioemocional de nuestros jóvenes, ya que profesionales como Pedreira (2020) insisten que “la pandemia ha evidenciado que el mundo emocional, afectivo y en definitiva, mental es relevante y tiene una importancia por sí mismo” (p.12).

Por ello, el trabajo de la IE en los institutos es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que ésta contribuye al desarrollo personal y social de la persona y, por lo tanto, en el desarrollo

integral del alumnado. Así lo corroboran los autores Márquez y Gaeta (2017) cuando expresan que “de ahí que resulte fundamental fortalecer la inteligencia emocional de los niños, mediante el desarrollo de competencias emocionales que faciliten sus procesos afectivos hacia una vida adulta con equilibrio y satisfacción” (p.223).

En definitiva, se pone de manifiesto la exigencia de la aplicación de prácticas basadas en el desarrollo emocional que trabajen de forma preventiva, ya que nunca vamos a poder predecir cuándo sufriremos otra situación que pueda sobrepasarnos, pero sí podemos intervenir para que nuestro alumnado esté lo más preparado posible.

1.2. Planteamiento del problema

Resulta interesante la importancia que se le otorga al aprendizaje emocional en la educación infantil, pero queda en un segundo plano la dimensión emocional en la educación secundaria.

Por desgracia, la escuela sigue sin cumplir las exigencias de una educación emocional porque tradicionalmente ha priorizado el conocimiento por encima de las emociones, y no ha tenido en cuenta que ambos conceptos están vinculados (Fernández et al., 2009, p. 48).

Un estudio reciente del Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (Idiena, 2021) aporta datos actuales sobre la escasa existencia de programas de desarrollo emocional en las escuelas a partir de una encuesta realizada a estudiantes, directores y maestros de instituciones educativas y los resultados afirman que solo el 5% de los colegios facilitan alguna herramienta sobre educación emocional (p.12).

Si partimos de la idea que el instituto es uno de los entornos sociales donde los adolescentes se desenvuelven y aprenden a diario, es nuestra responsabilidad como profesionales de la educación facilitar el escenario para el desarrollo de competencias emocionales y tener en cuenta todos aquellos factores que puedan influenciar en el bienestar del alumnado.

La voluntad de las siguientes páginas es elaborar un programa que promueva la IE, teniendo en cuenta los beneficios personales y sociales que ésta conlleva. Para lograrlo, la propuesta se basa en la adquisición de las cinco competencias del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007). Se elabora un programa con una serie de actividades

que favorecen el conocimiento e identificación de las emociones, el equilibrio y regulación emocional y la construcción de relaciones sanas y positivas dentro del aula.

Asimismo, se otorgará especial importancia al orientador como experto emocional, acompañante y facilitador en las funciones del profesorado encargado de aplicar el programa, ya que será él quien deberá desarrollar la capacidad de comprender y regular las emociones de sus alumnos y el equilibrio emocional de su clase. Será todo un éxito que el profesorado consiga promover el bienestar del alumnado en el aula, creando una atmósfera de confianza.

También será relevante llevar a cabo una metodología que promueva la participación, la reflexión, el diálogo y las simulaciones, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se propone se basa en actividades prácticas y no tanto en la instrucción verbal del profesorado.

Sin duda, el reto ante el que nos encontramos no será fácil, pero debemos evitar el analfabetismo emocional de nuestros alumnos y un trabajo preventivo basado en la IE ayudará a minimizar determinadas situaciones de riesgo o vulnerabilidad emocional.

En definitiva, este apartado justifica la relevancia de una propuesta pedagógica del trabajo emocional que tiene la finalidad de dirigir las emociones a nuestro favor y no en nuestra contra (Bariso, 2021, p.21).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El presente trabajo fin de máster pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

- Desarrollar una propuesta de intervención basada en la Inteligencia Emocional en el primer ciclo de la secundaria obligatoria.

1.3.2. Objetivos específicos

Se establecen los siguientes objetivos específicos con el fin de alcanzar al objetivo general:

- Exponer las características del desarrollo psicosocial en la adolescencia temprana.
- Identificar los beneficios de la IE y de la adquisición de las competencias emocionales.
- Valorar la importancia del papel del profesorado en el desarrollo emocional del alumnado.

2. Marco teórico

En el marco teórico de este trabajo, se detallan todos los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de la propuesta de intervención de las siguientes páginas, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos anteriormente mencionados.

En el primer apartado, se nombran los rasgos que determinan el desarrollo psicosocial de la edad temprana o inicial de la adolescencia para así poder comprender y empatizar con la etapa a la que nos dirigimos.

Seguidamente, se introducen las inteligencias múltiples y se describen los conceptos de Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal, dos de las inteligencias claves y profundamente relacionadas con el término de IE.

En el último apartado y, en consecuencia, el más desarrollado al ser el tema de objeto de este trabajo, se describe el término de IE y se nombran las cinco competencias emocionales en las que se basa la presente propuesta de intervención. Después, se identifican los beneficios obtenidos en la aplicación de programas sobre IE nombrando algunas experiencias e investigaciones en institutos que promueven el trabajo emocional en la adolescencia.

Por último, se realiza una valoración del papel del profesorado encargado de aplicar el programa, posicionando la necesidad del conocimiento de su propia IE y de su formación personal.

2.1. El desarrollo psicosocial de la adolescencia temprana

En el siguiente apartado del marco teórico, se exponen las características de la dimensión psicosocial de la adolescencia temprana, ya que para ponernos en el lugar de los adolescentes es imprescindible conocer los rasgos que los caracterizan.

El término adolescencia proviene de la palabra latina "*adolescere*", que en castellano puede tener dos significados: el de tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración (Güemes-Hidalgo et al., 2017, párr. 2).

La adolescencia es un periodo de crecimiento y transición de la infancia hacia la edad adulta. Es una etapa que se caracteriza por intensos y múltiples cambios ya sean físicos, psicológicos, emocionales y sociales.

No obstante, este apartado no pretende mostrar todos los cambios que se producen en la adolescencia, sino que nos centraremos en las características psicosociales de uno de los rangos en la que algunos expertos la dividen, concretamente, la adolescencia temprana o inicial.

La adolescencia temprana o inicial es la primera etapa del periodo de la adolescencia. La Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia sitúa la adolescencia entre los 10-21 años y describe las diferentes etapas en tres fases: adolescencia inicial de 10-14 años, media de 15-17 años y la tardía de 18-21 años (Güemes-Hidalgo et al., 2017, párr. 2). No obstante, según Gaete (2015) el desarrollo psicosocial en la adolescencia presenta en general características comunes y un patrón progresivo en las tres fases (p.438).

En este apartado del marco teórico describiremos el desarrollo psicosocial del adolescente de la edad temprana, justificando la intervención de dicha etapa como una etapa vulnerable, caracterizada por el inicio de importantes cambios físicos, hormonales, corporales, psíquicos y sociales.

Conviene subrayar que los adolescentes no son un grupo homogéneo como para poder definirlos y organizarlos en etapas concretas, ya que tienen una gran variabilidad en su maduración tanto física como emocional. Sin embargo, en líneas generales, la mayoría de los adolescentes siguen un patrón similar respecto a aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales.

2.1.1. Aspectos del desarrollo psicosocial en la adolescencia temprana

Teniendo en cuenta que existe un patrón que puede ser aplicable a la mayoría de adolescentes, podemos clasificar en el desarrollo psicosocial del adolescente en cuatro aspectos de crucial importancia: la consecución de la independencia de la familia, el aumento por la importancia del aspecto corporal, la intensa relación con el grupo de iguales y el desarrollo de la propia identidad como individuo (Iglesias, 2013, p. 88).

Las principales características de los cuatro aspectos básicos del desarrollo psicosocial en la adolescencia temprana se presentan en la Figura 1 y se detallan más adelante según algunos expertos de la medicina y educación.

Figura 1. Principales aspectos del Desarrollo Psicosocial (12 a 14 años).

Dependencia-independencia – Mayor recelo y menor interés por los padres – Vacío emocional, humor variable
Preocupación por el aspecto corporal – Inseguridad respecto a la apariencia y atractivo – Interés creciente sobre la sexualidad
Integración en el grupo de amigos – Amistad. Relaciones fuertemente emocionales – Inicia contacto con el sexo opuesto
Desarrollo de la identidad – Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales – Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos. Pruebas de autoridad

Nota. Adaptada de Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales (p.93), por Iglesias, J.L., 2013, *Pediatría integral*, 17(2).

Uno de los cambios más significativos es la lucha de la independencia-dependencia basada en la contradicción del adolescente en comenzar a ser adulto pero sin dejar de ser niño. Funes (2018) menciona que los adolescentes "están deconstruyendo al niño que eran hasta ahora y ensayan para descubrir lo que desean ser probando, practicando" (p.42). Esto explica el aumento del deseo por ser independiente de la familia y crece la pérdida de interés por hacer actividades con la familia.

Otro aspecto a tener en cuenta es la aparición del sentimiento del "vacío emocional" que conlleva a la manifestación de grandes cambios de humor, aspecto que puede causar cierta tensión en las relaciones. Los adolescentes se muestran reacios a aceptar consejos y manifiestan poca tolerancia a aceptar críticas de los familiares. Esta característica puede generar mayores dificultades en la relación con los familiares, ya que se genera un mayor recelo y confrontación (Iglesias, 2013, p. 92).

Por otro lado, aparece la preocupación por su imagen personal que viene generada por los cambios físicos y psicológicos y les lleva a necesitar reafirmar su normalidad. Al mismo tiempo, aumenta el interés y la curiosidad por la sexualidad (Iglesias, 2013, p. 92).

El tercer aspecto es la integración en el grupo de amigos, un factor que se convierte en vital para el desarrollo de aptitudes sociales. El grupo de amigos, normalmente del mismo sexo, adquiere mayor importancia y el adolescente se hace más dependiente de las amistades como fuente de bienestar. De hecho, para autores como Casas et al. (2006) las relaciones con las amistades ayudan a “contrarrestar la incertidumbre producida por estos cambios; en él se compara la propia normalidad con la de los demás y se consigue la aceptación por sus compañeros de la misma edad y sexo” (p.3934).

Además, aparece la necesidad de crear amistades exclusivas con quienes divertirse y compartir secretos, convirtiendo las relaciones emocionales fuertemente intensas.

Por último, el desarrollo cognitivo de esta etapa comprende el comienzo del surgimiento del pensamiento abstracto o formal. De acuerdo a las investigaciones de Piaget, durante esta etapa se avanza desde el pensamiento concreto al abstracto. Sobre los 12 años se alcanza el desarrollo cognitivo con capacidad de pensar en abstracto (Güemes-Hidalgo et al., 2017, párr. 51). El adolescente se libera de la realidad concreta inmediata y se adentra en el terreno de los conceptos abstractos, en el mundo de las ideas.

Por ello, el adolescente comienza a hacerse preguntas existenciales y se inicia el desarrollo de la identidad. En esta etapa, el adolescente tiene una visión utópica del mundo y tiende a marcarse objetivos irreales. Según Casas et al. (2006) “la capacidad de razonar sobre sí mismo y el mundo llevan al adolescente a uno de los principales problemas de esta etapa, el de construir su propia identidad” (p.3931).

Finalizamos este apartado del marco teórico afirmando que la adolescencia temprana es una etapa caracterizada por el inicio de intensos y múltiples cambios que afectan el estado emocional de los adolescentes e inevitablemente influirán en las relaciones que pueden establecerse en el aula, ya sea entre compañeros y profesorado.

En definitiva, conocer las características que los envuelven nos ayudará a comprender y empatizar con el momento vital del adolescente al que nos dirigiremos en esta propuesta.

2.2. El origen de la Inteligencia Emocional

Una vez detalladas las características psicosociales de la adolescencia temprana, se hace evidente la vulnerabilidad emocional del adolescente debido a la aparición del vacío emocional, la preocupación por su imagen, la importancia de la integración en el grupo de amigos, la dependencia de las amistades y la necesidad de crear amistades emocionalmente intensas.

Todos estos aspectos están estrechamente vinculados con la necesidad del trabajo de la IE en la edad a la que va dirigida la propuesta y por ello, deben ser considerados, para mitigar sus efectos y reducir situaciones de riesgo en las que el adolescente se pueda exponer.

De manera que en el siguiente apartado nos centraremos en definir el término de IE, pero para poder situar de forma correcta el constructo de IE, introduciremos el término de Inteligencias Múltiples, haciendo especial hincapié en dos de ellas, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Ambas son esenciales para el desarrollo de este trabajo.

Seguidamente, se detalla el término de IE, profundamente relacionado con las inteligencias anteriores y se describen las cinco competencias del modelo en el que se basa esta propuesta.

Para corroborar la importancia de la IE en los centros educativos, se nombran algunas experiencias e investigaciones que promueven el trabajo emocional en la adolescencia justificando los beneficios obtenidos.

Finalmente, se posiciona la especial importancia del rol del profesorado para conseguir un mayor éxito en el programa basado en el desarrollo de la IE en la primera etapa adolescente.

2.2.1. Las Inteligencias Múltiples

Para entender el término de IE debemos hacer un salto atrás y situarnos en el año 1983, cuando el famoso autor llamado Howard Gardner rechazó la idea de una única inteligencia debido a que nuestra cultura había definido la inteligencia de forma muy limitada, sin dar cabida a otras potencialidades de la persona (p.20).

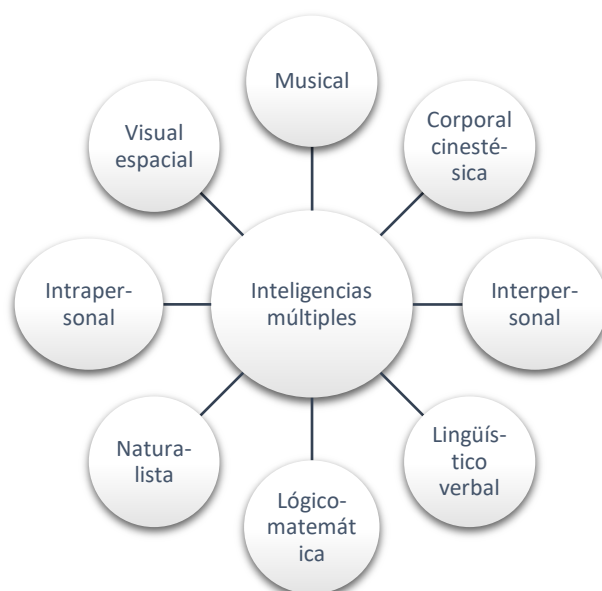
Gracias a la visión de Gardner, se amplía el concepto de competencia cognitiva como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales denominadas inteligencias (Gardner, 1995, p. 31).

Por consiguiente, se genera el debate sobre el constructo inteligencia, y se plantea el ejemplo de las personas que alcanzaron el éxito en su vida cotidiana quienes no fueron necesariamente las más inteligentes o aquellas que destacaban por tener un gran conocimiento en la materia que dominaban.

Otros autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2002) expresan que las personas que alcanzaron grandes logros en sus vidas “son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia” (p.1). Sin duda, tendremos en cuenta las palabras de ambos autores para el desarrollo de la propuesta de intervención de este trabajo.

Por otro lado, es importante introducir que la teoría de Gardner basada en las competencias intelectuales, cuestiona el clásico punto de vista del término inteligencia y permite que toda persona pueda ser poseedora de diferentes capacidades y destacar notablemente en alguna de ellas. Esta propuesta es mundialmente conocida con el nombre de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. El autor revela la importancia de tener en cuenta ocho tipos de inteligencias y todas ellas son nombradas en la Figura 2.

Figura 2. Las ocho inteligencias planteadas por Howard Gardner.



Para la elaboración de esta propuesta se destacan dos de las inteligencias de Howard Gardner, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal, dos conceptos clave a tener en cuenta para entender la Inteligencia Emocional, término que será desarrollado más adelante.

2.2.2. La Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal

Para el objeto de estudio de este trabajo es importante que conozcamos las características de dos de las inteligencias presentadas por Gardner: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal.

Autores como Armstrong (2006) definen la Inteligencia Interpersonal como la “capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas” (p.19). Podríamos decir que una persona con dicha inteligencia se caracteriza por tener la sensibilidad de identificar las señales o los matices de las expresiones faciales, estados de ánimo, intenciones o gestos de otras personas y, además, tiene la capacidad de responder eficazmente a esas señales.

Por otro lado, Armstrong (2006) define la Inteligencia Intrapersonal como el “autoconocimiento y la capacidad para actuar según ese conocimiento” (p.20). En este caso, es la inteligencia que se caracteriza por el conocimiento de uno mismo; la persona conoce sus puntos fuertes y sus limitaciones y tiene la capacidad de discriminar los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores.

Gardner (1995) sintetiza ambos conceptos afirmando que la Inteligencia Interpersonal permite comprender y trabajar con los demás y la Intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo (p.57).

Teniendo en cuenta la definición de ambos conceptos, resulta indispensable incorporar ambas inteligencias en el ámbito educativo, ya que tanto el alumnado como el profesorado deben tener acceso a la propia vida emocional, a los sentimientos, la capacidad de distinguir las emociones, a poder nombrarlas y recurrir a ellas con el fin de poder interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1995, p.56).

Además, como se ha mencionado anteriormente, aparece el sentimiento llamado “vacío emocional” del adolescente en la edad temprana y las consecuencias relacionales que este vacío puede ocasionar. De ahí la importancia del trabajo de la Inteligencia Intrapersonal en el ámbito educativo.

Por consiguiente, ha quedado evidenciada la necesidad de crear amistades emocionalmente intensas y la dependencia del adolescente con estas amistades. Se le añade el desafío y la confrontación con el adulto. Por ello, cobra especial relevancia el trabajo de la Inteligencia Interpersonal en las aulas, para favorecer un buen clima entre alumnado y profesorado.

Sin duda, incorporar ambas inteligencias en los institutos conlleva un mayor conocimiento emocional del adolescente y favorece la creación de relaciones sanas y positivas entre iguales y adultos, dando respuesta a las necesidades del alumnado al que se dirige la propuesta.

No obstante, ambas inteligencias han dado cabida a la llamada Inteligencia Emocional, constructo en el que se basa la propuesta de este trabajo.

En el siguiente apartado del marco teórico se define el concepto IE con el objetivo de promover y conseguir que los adolescentes sean emocionalmente más inteligentes.

2.3. La Inteligencia Emocional

En este apartado del marco teórico definiremos el concepto de IE basándonos en aquellos autores que introdujeron el término. Seguidamente, detallaremos los modelos competenciales de dichos autores, pero haremos especial hincapié en el modelo pentagonal de competencias de los autores Bisquerra y Pérez (2007), el modelo en el cual nos hemos basado para elaborar la propuesta de intervención de este trabajo.

Seguidamente, analizaremos la aplicación de la IE en los institutos a partir del éxito de experiencias e investigaciones que confirman los beneficios de una educación basada en las emociones.

Por último, destacaremos la capacidad del profesorado para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos y así conseguir un mejor resultado en la intervención, siendo el profesorado el principal recurso de la propuesta que se plantea a lo largo de estas páginas.

2.3.1. El concepto de Inteligencia Emocional

La expresión IE fue introducida en el ámbito de la psicología en el año 1990 por Peter Salovey y John D. Mayer, que definían el concepto como “la capacidad de entender controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p. 189).

Más adelante, Daniel Goleman generalizó este concepto en su famosa obra la Inteligencia Emocional (1996). El autor insiste en utilizar inteligentemente las emociones y defiende que las emociones son fundamentales para pensar de una forma eficaz, al igual que para la toma de decisiones inteligentes (Goleman, 1996, p.56). Según el autor, la IE es:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último – pero no, por ello, menos importante –, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1996, p.65)

De esta manera, entendemos que una persona inteligente emocionalmente tendrá la capacidad de adecuar y regular su respuesta, teniendo en cuenta su propio bien y el de los demás, conocerá sus propias emociones y reconocerá las de los demás. Sin duda, esta capacidad permite que la persona pueda establecer relaciones positivas.

Por otro lado, la IE es una capacidad que se puede educar, cambiar, desarrollar y mejorar, como otras habilidades intelectuales (Güell, 2013, p.19).

Si partimos de esta idea, la propuesta de intervención que se plantea cobra especial importancia, ya que se desarrolla en un entorno seguro y educativo con el fin que el alumnado pueda mejorar su IE a partir del acompañamiento del profesorado.

Pero para poder mejorar la IE, debemos tener en cuenta que existen diferentes modelos teóricos basados en evidencias empíricas y se diferencian entre ellos por su composición y funcionamiento.

A continuación, se exponen brevemente los modelos más representativos que se conocen con el nombre de modelos de habilidad, modelos mixtos y otros modelos que complementan a ambos.

Tal y como exponen García y Giménez-Mas (2010), los modelos de habilidades se basan en las capacidades para el procesamiento de la información emocional y no incluyen componentes de factores de personalidad (p.47). Los modelos más representativos son el de Salovey y Mayer.

En cambio, los modelos mixtos consideran las dimensiones de personalidad como “el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia y, las habilidades de regulación de emociones” (García y Giménez-Mas, 2010, p.46). Los modelos mixtos más conocidos son el modelo Baron y el modelo de Goleman.

Por último, existen otros modelos que incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores respecto a las aportaciones personales de diferentes autores.

Para nuestra propuesta de intervención, destacaremos el modelo de Goleman, quien se inspiró en las aportaciones de Peter Salovey y John D. Mayer para determinar un modelo mixto basado en cinco competencias principales presentadas en la Figura 3.

Figura 3. Componentes de la IE según Goleman.

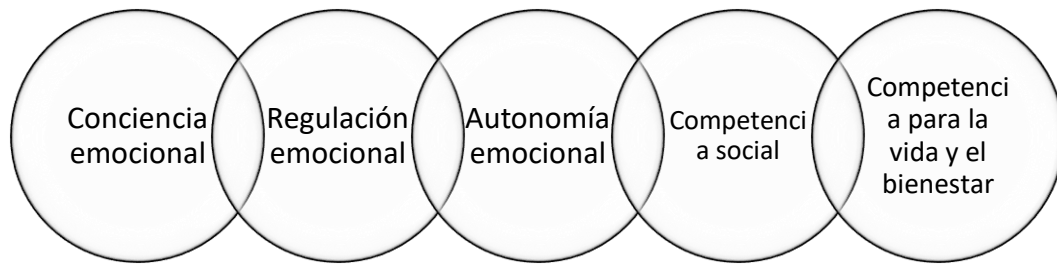


A partir del modelo de Goleman, los autores Bisquerra y Pérez (2007) realizan una revisión de las principales propuestas sobre competencias emocionales, a partir de las cuales desarrollan el modelo pentagonal de competencias emocionales (p.16).

Este modelo competencial es muy parecido al modelo de Goleman, pero ambos autores realizaron algunas variaciones al respecto con el objetivo de desarrollar “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22).

A continuación, se expone el modelo en el cual se basará la propuesta de este trabajo, el modelo pentagonal de competencias emocionales representado en la Figura 4.

Figura 4. *Propuesta de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007).*



Una vez expuesto el modelo representado en la Figura 4, se realiza un pequeño resumen de cada una de sus competencias junto a las ventajas que aportaría al alumnado el desarrollo de cada una de ellas.

La primera competencia se basa en la adquisición de la conciencia emocional como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, así como la capacidad de percibir las emociones de los demás. Esta competencia ayudará al alumnado a expresar sus emociones e intentar reconocer las de sus compañeros.

La segunda apuesta por el desarrollo de la regulación emocional. Designa la habilidad para manejar las emociones de manera apropiada con el objetivo de generar emociones positivas. En este caso, regular las emociones permitirá que el alumno sepa canalizar su estado emocional y reforzará el pensamiento positivo con el uso de herramientas para relajarse.

La autonomía emocional se basa en el saber trabajar la autogestión personal como la autoestima, la responsabilidad en la toma de decisiones, la capacidad de buscar ayuda, etc. Sin duda, esta competencia atenuará el vacío emocional característico de la edad temprana.

La cuarta competencia es la social y es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, el saber cómo relacionarse con las demás personas de manera asertiva y positiva. Trabajar esta competencia en el aula promoverá las relaciones positivas del alumno con sus iguales y con el profesorado, minimizando conflictos o situaciones negativas.

Por último, en las competencias para la vida y el bienestar se incluye la habilidad para desarrollar conductas responsables, que permitan asumir el reto de organizar una vida sana y equilibrada al facilitar experiencias de satisfacción o bienestar (Pérez y Filella, 2019, p.31). No cabe duda de la importancia de esta competencia en el desarrollo emocional del alumnado a lo largo de toda su vida.

En resumen, teniendo en cuenta la descripción de las cinco competencias y su implicación en el desarrollo de la IE, resulta indispensable elaborar una propuesta en la que se puedan trabajar en un entorno seguro y educativo con la finalidad de contribuir a un mejor bienestar personal y social del alumnado y, paralelamente, del profesorado.

No obstante, para corroborar los beneficios de la IE en las aulas, tendremos en cuenta los resultados de diversas investigaciones y experiencias de programas de IE en la etapa de la secundaria. Todo ello será recogido en el siguiente apartado del marco teórico.

2.3.2. Los beneficios de la IE en las aulas de secundaria

Introducir el trabajo de estas cinco competencias en el aula es esencial, ya que como se ha explicado anteriormente, juegan un papel fundamental para el equilibrio emocional interno (la Inteligencia Intrapersonal) y las relaciones sociales (la Inteligencia Interpersonal).

Para corroborar la importancia del trabajo de la IE en los centros educativos, nos basaremos en las declaraciones de expertos que han realizado diversas investigaciones y han aplicado programas realizados con adolescentes.

Por ejemplo, autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2004) expresan que la falta de IE facilita la aparición dificultades dentro y fuera del contexto escolar (p.4). Por el contrario, el alumnado con un mayor nivel de IE es capaz de evitar exponerse a situaciones de riesgo, y así lo afirman ambos autores:

Los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, p.12)

Estas afirmaciones han sido demostradas tras los resultados obtenidos al aplicar uno de sus programas sobre IE llamado INTEMO. Los autores evidencian su efectividad indicando que el programa tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en diversos aspectos así como a nivel

psicológico, en las relaciones sociales del adolescente, en la empatía y en la reducción de las conductas disruptivas y violentas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2013, p.39).

Otro ejemplo relevante es una reciente investigación en el que la autora Orozco (2021) concluye en sus resultados que “las competencias sociales y emocionales, orientadas a la regulación de las emociones y la atención de las necesidades del otro, son recursos que influyen en la manera de responder al conflicto en los adolescentes” (p.2). En esta investigación, se analizó el valor predictivo de la IE, entre otros conceptos, sobre la agresión física en adolescentes. Los resultados indicaron que la competencia intrapersonal, la empatía y el buen trato son algunos de los factores protectores frente a la posible agresividad que un adolescente puede exteriorizar en algún momento de la etapa.

Una vez más, se destaca la importancia de generar espacios en el entorno escolar y promover intervenciones donde se trabaje “la comprensión y gestión emocional, y el desarrollo de la competencia del buen trato, con el propósito de orientar la conducta del adolescente hacia la búsqueda del bienestar propio y del otro” (Orozco, 2021, p14).

Otra de las experiencias sobre desarrollo socioemocional en adolescentes es la llevada a cabo por Garaigordobil (2012) con la aplicación del Programa de Intervención con Adolescentes para Fomentar el Desarrollo Socioemocional. Los resultados tras la aplicación del programa confirmaron el aumento de las relaciones positivas en el grupo de iguales y la disminución de prejuicios y situaciones de conductas violentas.

Para Garaigordobil (2012) en análisis de los resultados “ponen de relieve los positivos efectos de este tipo de experiencias que combinan diversas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven comunicación, cooperación, confianza en uno mismo y los demás, respeto por las diferencias...” (p.216).

En resumen, podríamos encontrar decenas de programas y evidencias empíricas que demuestran las ventajas de aplicar y promover la IE en la etapa de la adolescencia.

Por desgracia, son pocos los estudios que han analizado el impacto de este tipo de programas a largo plazo y la falta de evidencias puede provocar cierta desconfianza sobre su funcionamiento y efectividad (Montoya et al., 2016, p.31).

Aun así, los resultados de dichos programas nos alientan a seguir avanzando y apostando por la aplicación de programas y recursos sobre la IE. Hemos podido observar los frutos y beneficios obtenidos que implican mejoras significativas en competencias, habilidades y actitudes emocionales y sociales, así como en el rendimiento académico de los adolescentes.

Llegados a este punto, no debemos olvidar el papel fundamental de la persona que aplicará el programa y que deberá tener en cuenta todos los aspectos anteriormente comentados. Hablamos de la importancia de la figura del tutor o profesor que desarrollará el programa y que será explicado en el siguiente punto del marco teórico.

2.3.3. El papel del profesorado en la aplicación de un programa de IE

A lo largo de las anteriores páginas, se ha demostrado que el trabajo de la IE en las aulas aporta grandes beneficios en la salud emocional de nuestros alumnos.

No obstante, no podemos asegurar que la adquisición de las competencias emocionales del alumnado sea un éxito si no se tiene en cuenta el papel del tutor o profesor que liderará y acompañará el programa.

Como hemos visto en los anteriores apartados, el desarrollo de las competencias emocionales es un factor clave para contribuir a un clima emocional positivo en el aula que favorezca el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar, no sólo del alumnado, sino también del profesorado. Por lo tanto, es inevitable tener en cuenta que el profesorado juega un papel fundamental en la creación de climas emocionales en las aulas (Bisquerra, 2016, p.20).

Por ello, es importante que el profesorado encargado de aplicar el programa, posea equilibrio emocional y competencias socioafectivas y, en definitiva, los recursos necesarios que les permitan afrontar mejor situaciones complicadas, estresantes e imprevisibles que se puedan generar en el aula o en el centro educativo.

No cabe duda que la figura del profesorado está cargada de relaciones interpersonales, de fenómenos emocionales y sentimientos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, es sumamente importante que sea conocedor de su propia IE.

Si partimos de esta idea, cobra especial importancia la formación del profesorado. Que el profesorado lleve a cabo un trabajo de formación personal para su propio bienestar emocional y, de esta manera pueda ser un ejemplo a seguir a través del cual el alumnado aprenda a

regular y controlar situaciones emocionales dentro del aula (Fernández et al. 2009, p.36). De esta manera, el alumnado puede aprender a regular sus emociones observando las actuaciones del profesorado en cuanto a actitudes y comportamientos.

Por otro lado, el profesorado puede apoyarse en los orientadores de centro, ya que son elementos fundamentales en los centros educativos para la implementación de programas de intervención. Profesionales como Trianes y García (2002), sostienen la importancia del rol del orientador:

El animador para la innovación en el centro es el orientador, profesional que tiene entre sus funciones la de proporcionar recursos a su profesorado, motivar e incentivar para la acción que busca solucionar problemas, ayudarles a adoptar una perspectiva de orientación efectiva del alumnado, y puesta en marcha de las acciones necesarias para mejorar la calidad de la docencia en el centro. (p. 181)

De esta manera, el orientador se convierte en un pilar fundamental para el profesorado que aplique el programa, sintiéndose acompañado y reforzando sus intervenciones como docente.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que educar las emociones es una finalidad eminentemente práctica, que no consiste en el mero hecho de dominar el conocimiento teórico o que el profesorado sea transmisor de la teoría, sino que su éxito se basa en la capacidad de la persona en aplicarlas. Por ello, es fundamental que se practiquen y se ejerciten en un entorno seguro con el acompañamiento del profesorado, quienes podrán materializar su influencia educativa, resaltar las relaciones socioafectivas y orientar el desarrollo emocional de sus alumnos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.5).

En resumen, a lo largo de todas estas páginas del marco teórico se han concretado los términos propios de la IE y su efectividad demostrada en el campo de la educación. Se ha identificado la importancia de trabajar las emociones a partir de experiencias pedagógicas y aportaciones que promueven la IE y el desarrollo de competencias emocionales en los adolescentes. Se ha hecho hincapié en el trabajo emocional de la adolescencia temprana, una fase caracterizada por múltiples cambios y una vorágine emocional. Además, se ha tomado en consideración el rol del profesorado y su repercusión en el bienestar personal y socioemocional de los adolescentes, por lo que a continuación se describirá la propuesta de intervención de este trabajo.

3. Propuesta de intervención

Una vez finalizado el marco teórico en el que se argumenta la importancia de la IE en la etapa de la adolescencia, se propone la siguiente propuesta de intervención enmarcada dentro del Plan de Acción Tutorial.

Tal y como hemos comentado en el primer apartado del marco teórico, en la adolescencia las emociones se desbordan, aparecen grandes dificultades para poder gestionarlas y, además, se intensifica la dificultad de su gestión por la necesidad de crear grandes amistades.

Con la finalidad de dar respuesta a esta necesidad dentro del ámbito educativo, se propone un programa basado en el trabajo de la IE en el primer ciclo de secundaria y se recoge en la continuación de las siguientes páginas.

A continuación, se señalan los objetivos y contenidos específicos y las competencias basadas en el marco legislativo correspondiente. Seguidamente, se plantea la metodología utilizada a lo largo de las sesiones y se detalla la secuenciación de las actividades utilizando una plantilla por actividad. Finalmente, se nombran los recursos materiales, humanos y espaciales utilizados y la evaluación que se plantea junto con los registros necesarios para dicha evaluación.

3.1. Presentación de la propuesta

La siguiente propuesta de intervención pretende desarrollar un programa para trabajar la IE en el primer ciclo de secundaria. Se enmarca dentro del Plan de Acción Tutorial con la finalidad de potenciar la capacidad del alumnado para ser consciente y gestionar sus propias emociones y la de los demás.

Como se ha ido mostrando a lo largo del marco teórico, existen evidencias del impacto que juega el conocimiento de las emociones en el desarrollo integral de los adolescentes.

En dicha etapa, se experimentan las emociones de manera exagerada y se manifiestan grandes cambios de humor que con frecuencia se presentan con episodios de enfado, ira, miedo, ansiedad, etc. Estos episodios son consecuencia de todos los cambios sufridos en la adolescencia temprana y así lo expresa Funes (2018) cuando define a los adolescentes como

“sujetos inmersos en una etapa clave de transformación, de ensayos y tanteos, siempre vivida con una gran intensidad” (p.42).

Se hace evidente la vulnerabilidad de la etapa en la que se sitúa la propuesta, caracterizada por los cambios internos en el desarrollo psicosocial del adolescente de edad temprana y los cambios externos a los que se puede someter, sin olvidar las exigencias académicas de la secundaria. Por ello, cobra especial importancia el equilibrio emocional como factor preventivo en dicha etapa.

Como afirma Trianes y García (2002) “no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social” (p. 179).

Las siguientes páginas promueven la puesta en práctica de un programa de desarrollo emocional de una manera sólida, donde el trabajo de la IE permanecerá dentro del currículo ordinario y de la programación del curso.

Para conseguir el objetivo general de la propuesta, los contenidos se dividen en cinco módulos basados en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) expuesto anteriormente en el marco teórico.

Los módulos son los siguientes:

1. Autoconocimiento emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Habilidades sociales
5. Competencias para la vida y el bienestar

3.2. Contextualización de la propuesta

El programa está diseñado para su realización en el Instituto Fort Pius, un centro educativo de secundaria y bachillerato de titularidad pública que depende del Consorcio de Educación de Barcelona.

El instituto está situado en el barrio Fort Pienc del distrito del Ensanche, el distrito más poblado de la ciudad de Barcelona (Ayuntamiento de Barcelona Estadísticas y Difusión de Datos, s.f.).

La tipología del alumnado es diversa con un pequeño porcentaje de alumnos nacidos fuera de Cataluña y un porcentaje bajo de recién llegados en los dos últimos años. La mayoría del alumnado es catalanohablante con un perfil sociocultural medio.

Por otro lado, el alumnado proviene de diferentes escuelas de primaria del distrito, factor que repercute en la inexistente cohesión grupal y la falta de conocimiento entre el alumnado de primer curso al empezar la secundaria.

Consecuentemente, la propuesta se diseña para ser aplicada en el primer curso de secundaria con un total de 39 alumnos. No obstante, el programa puede ser aplicado y trabajado en cualquier aula de primer ciclo de secundaria, por lo que no es necesario centrarse en un contexto determinado.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Marco legislativo

De acuerdo con el artículo 97 de la Ley Orgánica 12/2009, del 10 de Julio, de educación, corresponde al Gobierno de la Generalitat de Catalunya determinar el currículo para cada una de sus etapas y enseñanzas del sistema educativo catalán.

A partir del marco curricular establecido en el Decreto 187/2015, de 25 de Agosto, se establece la ordenación de la enseñanza de la educación secundaria obligatoria donde se concretan las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación para una mejora en la calidad del aprendizaje del alumnado.

Dentro de este marco de referencia, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña despliega y concreta las competencias asociadas a los diferentes ámbitos del currículo. El ámbito en la cual se enmarca esta propuesta es el ámbito personal y social, un ámbito transversal a cualquier espacio y tiempo del aprendizaje.

También se especifica que el Plan de Acción Tutorial es el conjunto de acciones educativas que contribuyen a la adquisición de competencias personales, emocionales y sociales del alumnado.

Por consiguiente, el Plan de Acción Tutorial es el espacio idóneo para implementar esta propuesta de intervención que en definitiva, promueve y facilita la adquisición de las competencias básicas para la vida.

3.3.2. Objetivos

La propuesta de intervención tiene el siguiente objetivo general:

- Fomentar el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado de primer ciclo de secundaria para un mayor bienestar personal y un clima escolar positivo.

A partir del objetivo general, se plantean una serie de objetivos específicos a alcanzar en los diferentes módulos y sesiones.

A continuación, se muestra la consecución de los objetivos específicos y su respectiva numeración en la Tabla 1.

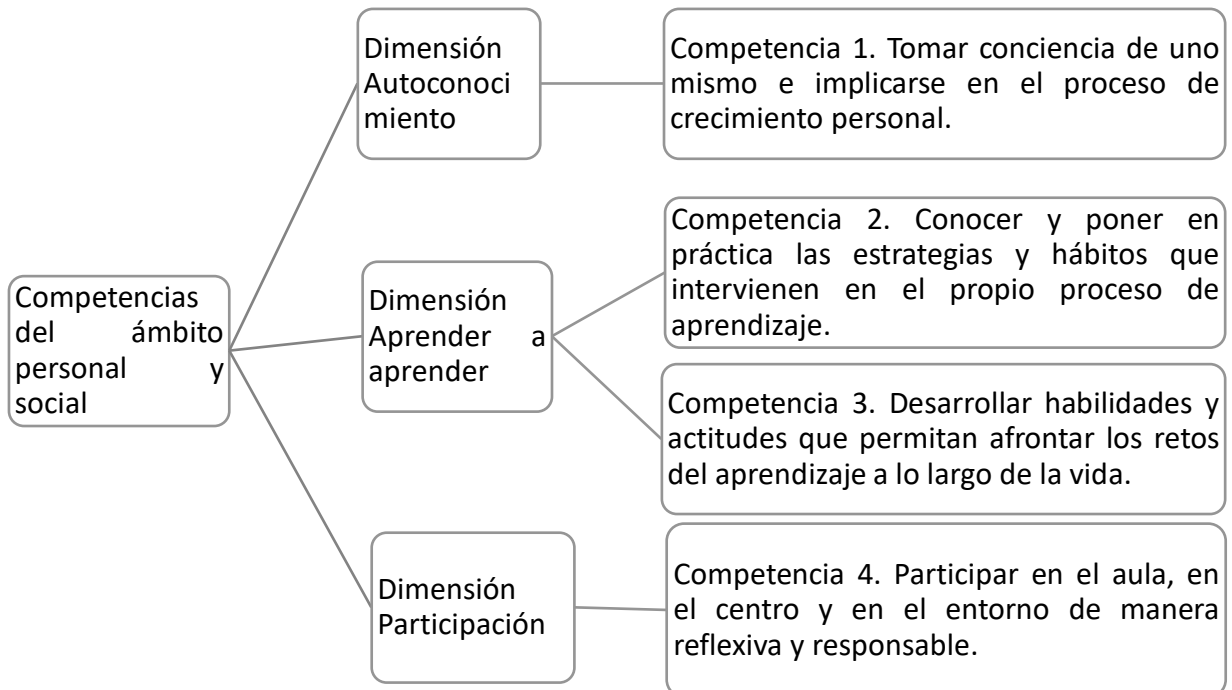
Tabla 1. *Objetivos específicos de la propuesta de intervención.*

Numeración	Objetivos específicos
O.01	Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
O.02	Identificar las emociones de los demás
O.03	Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones
O.04	Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
O.05	Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
O.06	Aprender a ponerse en el lugar del otro
O.07	Desarrollar la capacidad de relacionarnos con los demás de forma asertiva
O.08	Fomentar la capacidad para resolver conflictos
O.09	Adoptar una actitud positiva ante la vida
O.10	Ser capaz de marcarse un objetivo personal

3.3.3. Competencias

El ámbito personal y social en el que se enmarca la propuesta se clasifica en tres dimensiones: el autoconocimiento, el aprender a aprender y la participación. Cada una de estas dimensiones desarrolla unas competencias básicas representadas en la Figura 5.

Figura 5. *Competencias básicas del ámbito personal y social.*



Nota. Adaptado de *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*, de la Direcció General de Educació Secundària Obligatoria y Bachillerato, Julio del 2018.

En esta propuesta de intervención se proponen trabajar tres de las cuatro competencias anteriormente mostradas y son las siguientes:

- Competencia 01. Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.
- Competencia 02. Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Competencia 03. Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.

3.3.4. Contenidos

Para alcanzar el logro de los objetivos que se esperan conseguir una vez implantada la propuesta, se deberá partir del desarrollo de una serie de contenidos. Estos contenidos marcan el desarrollo de las sesiones.

Se muestran los contenidos que se desarrollarán en cada una de las sesiones en la Tabla 2.

Tabla 2. *Contenidos de la propuesta por sesiones.*

Numeración	Contenido	Sesiones en las que se desarrolla
C.01	Vocabulario emocional	01-02-03-04
C.02	Conocimiento de las emociones	01-02-03-04
C.03	Conciencia corporal y postural	01-04
C.04	Comunicación verbal	02-05-06-07-08-09
C.05	Comunicación no verbal	01
C.06	Identificación de expresiones emocionales	01-02-03
C.07	Regulación emocional	02-03
C.08	Habilidades y actitudes para el trabajo en grupo	02-05-06-08
C.09	Técnica de relajación	04
C.10	Escucha activa	04
C.11	Autoestima y autoconcepto	05
C.12	Empatía	05-06
C.13	Cooperación	05-06-08
C.14	Estilos de comunicación	07-08
C.15	Asertividad, pasividad y agresividad	07-08
C.16	Resolución de conflictos	07-08
C.17	Objetivos personales	09

3.3.5. Metodología

La metodología que se plantea en todas las sesiones es activa, participativa y colaborativa con la finalidad de facilitar la adquisición de competencias emocionales que resulten significativas y funcionales para la vida diaria del alumnado.

Por un lado, las actividades han sido pensadas con la intención que el alumnado se muestre activo en las sesiones a partir de la propia interacción entre los alumnos, del diálogo y la escucha activa. Para conseguir que el aprendizaje sea activo y motivador, se propone una metodología que permita espacios para las relaciones sociales así como grupos de discusión, reflexiones grupales, juegos de rol, dinámicas de colaboración, etc. También, se proponen actividades donde el alumnado pueda expresarse artísticamente a partir de la música y la educación visual y plástica.

Con el propósito de alcanzar la máxima participación del alumnado, se proponen dinámicas basadas en el juego y el dinamismo. Se utilizan experiencias y ejemplos realistas en los cuales el alumnado pueda sentirse identificado y pueda compartir sus propias experiencias. De esta manera, se fomenta que el aprendizaje sea significativo y motivador.

Por otro lado, en la mayoría de las sesiones se invita a la autorreflexión y/o la reflexión final guiada por el tutor. A través del debate sobre las propias vivencias o puntos de vista respecto a un tema o situación concreta, se consigue que el alumnado sea capaz de valorar su propio punto de partida o estado personal. En este caso, el rol que desempeña el tutor es esencial, ya que acompaña y modera para que la reflexión sea respetuosa y participativa.

Por último, en el desarrollo de las sesiones planteadas se tiene en cuenta la diversidad del alumnado ofreciendo algunas recomendaciones y orientaciones al profesorado así como apoyo visual y/o apoyo auditivo siempre que el alumnado lo necesite.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

La propuesta se ha distribuido en un total de nueve actividades divididas en cinco módulos temáticos, una breve sesión de introducción y una sesión evaluativa final.

La propuesta está pensada para ser desarrollada en el espacio de tutoría durante el primer trimestre del curso. No obstante, se debe considerar el inicio del programa una vez se realicen las primeras tutorías de adaptación y explicación del inicio de curso.

A continuación, se muestra un ejemplo del desarrollo del programa secuenciado a lo largo del primer trimestre en la Tabla 3.

Tabla 3. *Secuencia de sesiones del programa por meses y semanas.*

Mes/semana	Sesión/Título de la Actividad		Módulo
Setiembre/tercera	Evaluación inicial		
Setiembre/cuarta	Sesión 1	Escuela de mimos	1 Autoconocimiento emocional
Octubre/primera	Sesión 2	Si a mí me pasara...	
Octubre/segunda	Sesión 3	Sintiendo emociones	2 Regulación emocional
Octubre/tercera	Sesión 4	Meditar para regular	
Octubre/cuarta	Sesión 5	Yo me valoro	3 Autonomía emocional
Noviembre/primera	Sesión 6	Ponte en mi lugar	
Noviembre/segunda	Sesión 7	Jugando a ser asertivos	4 Habilidades sociales
Noviembre/tercera	Sesión 8	Lo resolvemos juntos	
Noviembre/cuarta	Sesión 9	Mi propio camino	5 Competencias para la vida y el bienestar
Diciembre/primera	Evaluación final		

En general, cada módulo concreta dos actividades de cincuenta minutos en las cuales se trabajan los objetivos específicos mencionados anteriormente, las competencias del currículo y una serie de contenidos para lograr la finalidad principal de este trabajo.

Destacar que al iniciar el programa se llevará a cabo una introducción que servirá como evaluación de los conocimientos previos del alumnado. También se realizará un espacio de evaluación final del programa por parte del propio alumnado para conocer el grado de satisfacción y su opinión respecto la tarea docente. Ambos espacios no son considerados sesiones debido a que no tienen la misma durabilidad que las actividades y pueden ser incorporadas con otros temas a trabajar en la tutoría.

A continuación, se muestran las nueve sesiones estructuradas en una tabla de intervención donde se señalan todos los apartados anteriormente comentados.

3.3.6.1. Módulo 1 en la sesión 1. Escuela de mimos

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Autoconocimiento emocional	01	50 minutos	Escuela de mimos
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.01 Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. O.02 Identificar las emociones de los demás.	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal. CC.03 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.		C.01 Vocabulario emocional C.02 Conocimiento de las emociones C.03 Conciencia corporal y postural C.05 Comunicación no verbal C.06 Identificación de expresiones emocionales
Desarrollo de la actividad			
<p>La actividad comienza con una introducción para reforzar el conocimiento y la expresión de las emociones. El alumnado se colocará en un círculo, todos mirando hacia el frente. En el centro del círculo habrá una bolsa con una serie de emociones escritas (alegría, enfado, miedo,...). Cada alumno deberá salir al centro, coger una emoción de la bolsa e intentar expresar corporalmente la emoción de forma visible al resto de compañeros. El resto observará el modelo y deberán adivinar de qué emoción se trata. Seguidamente, imitarán la expresión con la mayor fidelidad posible.</p> <p>La segunda parte de la actividad se basa en la realización de un juego por parejas. El tutor repartirá a dos alumnos la misma emoción sin que nadie conozca quién es su pareja. El alumnado se desplazará por la sala, expresando la emoción asignada y deberá localizar a la pareja que exprese su misma emoción.</p> <p>El juego puede repetirse para que el alumnado pueda expresar diferentes emociones.</p> <p>Reflexión final: ¿Resulta fácil expresar las emociones con el cuerpo? ¿En qué os habéis basado para poder representarlas (películas, series, familiares...)? ¿Cuál ha sido la emoción que más os ha costado? ¿Ha sido difícil adivinar la emoción a partir de la expresión corporal? ¿Era difícil expresar la emoción y buscar a la pareja?</p>			
Metodología			Recursos
Dinámica colaborativa a partir del juego y la imitación. La actividad necesitará de la participación y colaboración de todos los alumnos. El alumnado necesitará espacio para poder moverse por el aula y poder establecer contacto visual. Se recomienda retirar a un lado del aula el mobiliario. Al final de la sesión, el tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros.			Bolsa de tela Emociones escritas papeles Aula (despejada de mobiliario, mochilas, etc.) Tutor de clase
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información.
<p>Orientaciones para el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda empezar el juego con emociones primarias como la alegría, tristeza, asco, enfado, etc. e ir introduciendo emociones secundarias como la vergüenza, el aburrimiento, la confusión, etc. - Para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se recomienda mostrar una foto adjunta a la emoción, siempre que el alumnado lo necesite. - Tiempo: destinar un tiempo para la colocación del mobiliario. 			

3.3.6.2. Módulo 1 en la sesión 2. Si a mí me pasara...

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Autoconocimiento emocional	02	50 minutos	Si a mí me pasara...
Objetivos específicos	Competencias clave	Contenidos	
O.01 Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. O.02 Identificar las emociones de los demás.	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal. CC.03 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	C.01 Vocabulario emocional C.02 Conocimiento de las emociones C.04 Comunicación verbal C.06 Identificación de expresiones emocionales C.07 Regulación emocional C.08 Habilidades y actitudes para el trabajo en grupo	
Desarrollo de la actividad			
<p>El tutor divide al grupo-clase en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos. El tutor leerá en voz alta un total de seis situaciones que generarán al alumnado cierto conflicto interno con la finalidad de provocar emociones respecto a la situación planteada. Las situaciones serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me han castigado en clase por algo que no he hecho. - Miro por la ventana y veo una cartera en el suelo. - Se han anulado los planes del fin de semana porque mi padre está enfermo. - Me caí al suelo en el patio y muchos compañeros se rieron. - Mi familia me hace un regalo porque he sacado buenas notas. - No recordaba que había examen oral y no me he preparado la materia. <p>En pequeños grupos se dejará un espacio para poner en común la expresión de pensamientos y sentimientos generados por cada alumno. Cada grupo deberá elegir el pensamiento o sentimiento que mejor se adapte a las vivencias o experiencias de los integrantes y se pondrá en común con el resto del grupo-clase. El resto del grupo clase deberá compartir si está de acuerdo o en desacuerdo con su respuesta emocional.</p> <p>Reflexión final: Con el acompañamiento del tutor, el grupo clase deberá buscar posibles soluciones o respuestas para hacer frente a la carga emocional de la situación planteada y reducir la emoción negativa.</p>			
Metodología		Recursos	
Dinámica participativa a partir del debate en pequeño y gran grupo. La actividad necesitará de la participación de todos los alumnos. Al final de la sesión, el tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros.		Oraciones de situaciones. Aula (despejada de mobiliario, mochilas, etc.) Tutor de clase	
Evaluación		Instrumentos para evaluar	
Esta sesión es la última del módulo, por ello se propone rellenar las rúbricas de evaluación del tutor para así considerar las competencias adquiridas por el alumnado y el correcto funcionamiento de las sesiones. A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica y al finalizar la sesión registrar lo ocurrido en la reflexión.		- Registro de observación e información. - Rúbrica de evaluación por módulos. - Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.	
Orientaciones para el profesorado: Para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se recomienda mostrar las frases para que el alumnado las pueda volver a leer, siempre que lo necesite.			

3.3.6.3. Módulo 2 en la sesión 1. Sintiendo emociones

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Regulación emocional	03	50 minutos	Sintiendo emociones
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.01 Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. O.03. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.		C.01 Vocabulario emocional C.02 Conocimiento de las emociones C.06 Identificación de expresiones emocionales C.07 Regulación emocional
Desarrollo de la actividad			
<p>La actividad se basa en la expresión artística del alumnado a partir de la interpretación de diferentes canciones que expresan unas emociones concretas. En esta actividad el alumnado dispondrá de un folio en blanco y lápices de colores. A partir de la escucha de diferentes piezas musicales, el alumnado deberá dibujar o pintar lo que cada pieza musical le transmita. Cada pieza musical transmite una serie de emociones como felicidad, ira, miedo, amor, etc. (Anexo A)</p> <p>En la primera prueba, el tutor pondrá de una pieza musical clasificada con la emoción de alegría. El alumnado dispondrá de cuatro minutos para pintar lo que las piezas le transmitan. Los 30 últimos segundos el tutor cambiará de emoción y pondrá una pieza musical que transmite tristeza. Al acabar la pieza musical, se invita al alumnado a la reflexión sobre cómo las piezas musicales han afectado al resultado final del dibujo o pintura.</p> <p>Reflexión: ¿Has identificado las piezas musicales con alguna emoción concreta? ¿Te ha resultado sencilla la interpretación de la canción con el dibujo? ¿Qué ha pasado al escuchar una canción que evocaba otra emoción? ¿Cuál ha sido tu reacción? ¿Ha influido en el dibujo?</p> <p>En la segunda prueba de la actividad, se invitará al alumnado a realizar un ejercicio de autocontrol y regulación emocional. El tutor reproducirá una pieza musical que transmite amor. Los 30 segundos finales, el tutor cambiará de emoción con una pieza musical que transmite ira. Se le pedirá al alumnado que controle la última emoción y pueda regular la expresión de la música y que les genera.</p> <p>Reflexión final: ¿Te ha resultado difícil pintar una emoción mientras la música te evocaba otro tipo de emoción? ¿Qué estrategia has utilizado para regularte?</p>			
Metodología			Recursos
La primera parte de la dinámica es individual y permite la expresión artística del alumnado. Combina la interpretación de canciones con el dibujo. El alumnado necesitará un espacio individual y un clima tranquilo para poder escuchar correctamente la pieza musical. La segunda parte de la dinámica se basa en la reflexión grupal. El tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros.			Folios en blanco Colores Ordenador con altavoces Piezas musicales (Anexo A) Aula Tutor de clase
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información.
Orientaciones para el profesorado: Se recomienda preparar las piezas musicales con antelación para agilizar la dinámica.			

3.3.6.4. Módulo 2 en la sesión 2. Meditar para regular

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Regulación emocional	04	50 minutos	Meditar para regular
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.01 Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. O.03 Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones. O.05 Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.		C.01 Vocabulario emocional C.02 Conocimiento de las emociones C.03 Conciencia corporal y postural C.09 Técnica de relajación C.10 Escucha activa
Desarrollo de la actividad			
<p>La actividad se basa en un ejercicio de relajación guiada. El tutor dirigirá la actividad invitando al alumnado a que se coloque en una posición cómoda, estirado en la colchoneta. Con una pieza musical relajante de fondo, el tutor leerá un fragmento en el que guiará un ejercicio de relajación. (Anexo B)</p> <p>Durante la relajación, el tutor invitará al alumnado a que imaginen una situación incómoda que les haya pasado en estos últimos días. Una situación en la que hayan tenido una emoción negativa como ira, tristeza, miedo... El tutor guiará la relajación para que el alumnado pueda regular esa emoción y canalizar la emoción a un estado neutral.</p> <p>Reflexión final: ¿Te ha resultado fácil relajarte? ¿Ha sido difícil notar las sensaciones de tu cuerpo? ¿Cómo lo has sentido? ¿Qué has sentido al imaginar una situación incómoda? ¿Cómo te has sentido al intentar cambiar la emoción? ¿Crees que este ejercicio te podría ser útil en tu vida diaria?</p>			
Metodología			Recursos
La primera parte de la dinámica es individual y permite la relajación con una dinámica basada en la escucha activa y meditación guiada. La finalidad es ayudar al alumnado a reducir estados emocionales negativos a partir de la respiración y convertir las emociones negativas en positivas. El alumnado necesitará un espacio individual y un clima tranquilo para poder escuchar correctamente la voz del tutor y la pieza musical. La segunda parte se basa en la reflexión grupal. El tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones.			Fragmento de relajación (Anexo B) Colchonetas Ordenador con altavoces Pieza musical de relajación Gimnasio del centro educativo Tutor de clase
Evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión es la última del módulo y se propone rellenar las rúbricas de evaluación del tutor para así considerar las competencias adquiridas por el alumnado y el correcto funcionamiento de las sesiones. A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información de lo observado en la dinámica. Al finalizar, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información. - Rúbrica de evaluación por módulos. - Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.
<p>Orientaciones para el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante que el tutor relate el fragmento con serenidad y tranquilidad para facilitar la relajación del alumnado. - Se recomienda preparar las piezas musicales con antelación para agilizar la dinámica. Podemos utilizar cualquier tipo de música relajante que sea cálida y agradable. - Se recomienda que el alumnado con necesidades específica de apoyo educativo se coloque cerca del tutor para poder escuchar el relato con mayor claridad. 			

3.3.6.5. Módulo 3 en la sesión 1. Yo me valoro

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Autonomía emocional	05	50 minutos	Yo me valoro
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.03 Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones. O.04 Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal. CC.02 Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.	C.04 Comunicación verbal C.08 Habilidades y actitudes para el trabajo en grupo C.11 Autoestima y Autoconcepto C.12 Empatía C.13 Cooperación	
Desarrollo de la actividad			
<p>Antes de empezar la actividad, el tutor hará una breve explicación del concepto autoestima. Se mencionará la necesidad de sentirnos contentos con nosotros mismos, de tener una imagen positiva y valorar positivamente las propias acciones. Una vez realizada la introducción, se desarrolla la dinámica cuando el tutor reparte a cada alumno un folio en el que aparecerán las siguientes oraciones: “Me considero...”, “Yo soy...”, “Me gusta de mí...”. Las oraciones estarán escritas un total de diez veces (Anexo C). El alumnado deberá rellenar el máximo de características o cualidades propias. La consigna es que todas las características deben ser positivas. El tutor dejará un tiempo limitado para la actividad con la idea que el alumnado no llegue a acabar todas las oraciones del folio.</p> <p>Reflexión: ¿Ha resultado fácil escribir cualidades positivas? ¿Estamos acostumbrados a reconocer nuestros puntos fuertes? ¿Resulta más difícil encontrar cualidades positivas que negativas? ¿Es importante saber valorarse a uno mismo?</p> <p>En la segunda parte de la dinámica, el tutor invitará al grupo-clase a destacar una cualidad de cada uno de sus compañeros en voz alta. Cada alumno escribirá la cualidad que le grupo-clase ha elegido. Al final de la sesión, el alumnado podrá acabar de responder las oraciones del folio.</p> <p>Reflexión final: ¿Estamos de acuerdo con las cualidades que nuestros compañeros han pensado de nosotros? ¿Es sencillo nombrar cualidades del resto? ¿Nos hemos sentido respetados cuando nuestros compañeros han nombrado una cualidad que nos representa?</p>			
Metodología			Recursos
La primera parte de la dinámica es individual. La finalidad de la actividad es identificar las cualidades y puntos fuertes de uno mismo, con el objetivo que el alumnado se valore. El alumnado necesitará un espacio individual y un clima tranquilo. En las reflexiones, el tutor velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros. Podrá facilitar el nombramiento de una cualidad en el caso que sea necesario.			Folio con oraciones del Anexo C. (tantas copias como alumnos haya en el aula) Bolígrafos Cronómetro o temporizador Aula Tutor de clase
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información.
Orientaciones para el profesorado: Es importante que el tutor modere la segunda parte de la actividad, para calcular el tiempo restante de la dinámica y haya espacio para todo el alumnado.			

3.3.6.6. Módulo 3 en la sesión 2. Ponte en mi lugar

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Autonomía emocional	06	50 minutos	Ponte en mi lugar
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.06 Aprender a ponerse en el lugar del otro	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal. CC.02 Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida. CC.03 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.		C.04 Comunicación verbal C.08 Habilidades y actitudes para el trabajo en grupo. C.12 Empatía C.13 Cooperación
Desarrollo de la actividad			
<p>Antes de empezar la actividad, el tutor distribuirá una serie de conos alrededor del gimnasio.</p> <p>Se propone un juego por parejas. El tutor pedirá a uno de los integrantes de las parejas que se tape los ojos con un pañuelo. El otro integrante deberá darle las indicaciones necesarias para llegar a un lugar concreto del aula o gimnasio donde se realice la actividad. El integrante deberá verbalizar indicaciones claras y sencillas, con el objetivo que su compañero evite tropezar con el mobiliario o con otros compañeros que realicen la actividad. En ningún momento será válido el contacto entre los integrantes. La finalidad será que el integrante con los ojos tapados llegue al punto en el que se encontrará una cajita con un papel y un mensaje escrito: "Ponte en mi lugar". Una vez se quite el pañuelo de los ojos podrá leer el mensaje para sí mismo. Después se repetirá el mismo procedimiento pero con el otro integrante de la pareja.</p> <p>Se puede repetir la dinámica pero limitando algunas acciones como por ejemplo tener los brazos atados, tener los pies atados, hacer el recorrido sentados en el suelo, etc.</p> <p>Reflexión final: ¿Cómo te has sentido al dar las indicaciones? ¿Cómo te has sentido al recibirlas? ¿Es importante ponerse en el lugar del otro?</p>			
Metodología			Recursos
La primera parte de la dinámica se basa en un juego activo que implica la cooperación por parejas. El alumnado necesitará un espacio amplio para poder moverse por el gimnasio y poder realizar la dinámica con comodidad y dinamismo. Al final de la sesión, el tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros.			Una caja Papel con el mensaje: "Ponte en mi lugar" Pañuelos o cintas para tapar los ojos Gimnasio del centro educativo Tutor de clase
Evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión es la última del módulo, por ello se propone rellenar las rúbricas de evaluación del tutor para así considerar las competencias adquiridas por el alumnado y el correcto funcionamiento de las sesiones. A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información. - Rúbrica de evaluación por módulos. - Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.
Orientaciones para el profesorado: Es importante que el tutor vele por la seguridad del alumnado retirando el mobiliario del gimnasio que pueda entorpecer la dinámica.			

3.3.6.7. Módulo 4 en la sesión 1. Jugando a ser asertivos

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Habilidades Sociales	07	50 minutos	Jugando a ser asertivos
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.07 Desarrollar la capacidad de relacionarnos con los demás de forma asertiva. O.08 Fomentar la capacidad para resolver conflictos.	CC.02 Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida. CC.03 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	C.04 Comunicación verbal C.14 Estilos de comunicación C.15 Asertividad, pasividad y agresividad C.16 Resolución de conflictos	
Desarrollo de la actividad			
<p>La dinámica se basa en un juego de rol que consiste en la representación de diferentes. En cada una de las escenas se representará a dos personajes. Cada personaje tiene unas indicaciones concretas que deberán ser representadas a partir de la escenificación con el objetivo de representar a un personaje con una conducta agresiva, un personaje con una conducta inhibida y un personaje con una conducta asertiva. (Anexo D)</p> <p>El alumnado espectador tendrá que adivinar el estilo de comunicación que practica cada personaje. Se recomienda que el tutor realice la primera escena con ayuda de un alumno y exagere su interpretación para así invitar al alumnado a soltarse y participar activamente en el juego.</p> <p>Al finalizar el juego de rol, el tutor motivará a la reflexión del alumnado para descubrir cuáles son las consecuencias de cada una de las conductas. Puede seguir la siguiente explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias de una conducta agresiva: las relaciones con amigos, familiares o compañeros se deterioran. Suele causar miedo o rechazo. - Consecuencias de una conducta inhibida: su debilidad en el carácter suele atraer a personas de carácter autoritario y abusivo. Pueden no respetarlo y abusar de su pasividad. - Consecuencias de una conducta asertiva: es valorado por los compañeros, amigos o familiares. 			
Metodología			Recursos
La dinámica se basa en un juego de simulación de diferentes situaciones ficticias en el que el alumnado debe participar conjuntamente con el tutor en las diferentes escenas. En el debate final, el tutor puede exponer las consecuencias de cada uno de los estilos de comunicación. También puede invitar al alumnado a compartir experiencias previas.			Escenas de Jugando a ser asertivos (Anexo D) Aula Tutor de clase
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información.
<p>Orientaciones para el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda que el tutor realice la primera escena para crear un clima de confianza y distensión. - Se recomienda imprimir las escenas para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda tener un apoyo visual en el caso que lo necesite. 			

3.3.6.8. Módulo 4 en la sesión 2. Lo resolvemos juntos

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Habilidades Sociales	08	50 minutos	Lo resolvemos juntos
Objetivos específicos	Competencias clave	Contenidos	
O.07 Desarrollar la capacidad de relacionarnos con los demás de forma asertiva. O.08 Fomentar la capacidad para resolver conflictos.	CC.02 Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida. CC.03 Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	C.04 Comunicación verbal C.08 Habilidades y actitudes para el trabajo en grupo C.13 Cooperación C.14 Estilos de comunicación C.15 Asertividad, pasividad y agresividad C.16 Resolución de conflictos	
Desarrollo de la actividad			
<p>En la primera parte de la dinámica, el tutor preguntará al alumnado qué es para ellos el conflicto. Con la participación del alumnado se escribirá en la pizarra una definición de conflicto.</p> <p>Una vez definido el conflicto, en voz alta y a partir de la participación de todo el grupo, el tutor escribirá en la pizarra una lista de palabras agresivas u oraciones conflictivas o negativas que suelen escuchar o hayan escuchado a lo largo de su vida diaria, en el colegio, entre amigos, en las películas, en videos en internet, etc. Algunos de los ejemplos pueden ser: “te vas a enterar”, “me las vas a pagar”, “vas a tener problemas conmigo”, etc. Se analizará el significado de las oraciones.</p> <p>En la segunda parte de la dinámica se propone dividir al grupo-clase en pequeños subgrupos de cuatro o cinco alumnos. El tutor planteará una situación ficticia, pero cercana a una posible experiencia del propio alumnado. El tutor leerá la situación en voz alta. (Anexo E). Una vez escuchada la situación, el tutor repartirá una tarjeta a cada grupo con diferentes maneras de tratar un conflicto (Anexo E):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Evitar el conflicto. Aunque asumas que existe el conflicto prefieres no hacer nada. a) Hacer frente al conflicto de forma agresiva. Te mantienes firme y no aceptas ni escuchas las razones del otro. b) Arreglar el conflicto. Escuchas las razones de la otra persona e intentas llegar a una solución. <p>Cada grupo dispondrá de diez minutos para preparar un pequeño diálogo inventado. Este diálogo deberá responder la manera de tratar el conflicto de la tarjeta que les ha sido asignada. Cada grupo preparará una respuesta diferente. Después, las representarán y el grupo-clase analizará el estilo de cada situación, escogiendo el más correcto para resolverlo.</p> <p>Reflexión final: Cada persona tiene una forma diferente de hacer frente al conflicto. También depende del conflicto en el que se encuentre. Existen varias formas de acercarnos al conflicto, pero debemos encontrar la mejor manera de resolverlo.</p>			
Metodología		Recursos	
Dinámica colaborativa que necesita de la participación y colaboración de todos los alumnos. La dinámica requiere de sensibilidad ya que algunos alumnos pueden sentirse identificados y exponer sus propias vivencias en relación al conflicto. Al final de la sesión, el tutor moderará la reflexión y velará por el respeto de los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros.		Situación conflictiva (Anexo E) Tarjetas con formas de trabajar el conflicto (Anexo E) Aula Tutor de clase	

Evaluación	Instrumentos para evaluar
<p>Esta sesión es la última del módulo, por ello se propone rellenar las rúbricas de evaluación del tutor para así considerar las competencias adquiridas por el alumnado y el correcto funcionamiento de las sesiones.</p> <p>A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de observación e información. - Rúbrica de evaluación por módulos. - Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.
<p>Orientaciones para el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta dinámica puede realizarse en dos sesiones, utilizando otras situaciones reales o ficticias para trabajar el conflicto. - Se recomienda equilibrar los grupos para una mayor participación. - Se recomienda que el tutor escriba en la pizarra las tres maneras de responder a un conflicto como apoyo visual al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 	

3.3.6.9. Módulo 4 en la sesión 1. Mi propio camino

Módulo	Sesión	Temporización	Título de la actividad
Competencias para la vida y el bienestar	09	50 minutos	Mi propio camino
Objetivos específicos	Competencias clave		Contenidos
O.09 Adoptar una actitud positiva ante la vida O.10 Ser capaz de marcarse un objetivo personal	CC.01 Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.		C.04 Comunicación verbal C.17 Objetivos personales
Desarrollo de la actividad			
<p>En esta dinámica el tutor explicará su propia vivencia respecto a algún objetivo o reto que se haya marcado a lo largo de su vida. El tutor explicará su vivencia y preguntará al alumnado si alguna vez se ha planteado algún objetivo o reto para mejorar su vida. Este ejercicio se propone de forma oral.</p> <p>Después de esta introducción, el tutor repartirá un folio a cada uno de los alumnos e invitará al alumnado a que cada uno de ellos piense un objetivo personal para ser alcanzado a lo largo de este curso y dejará un espacio para pensar. Cada alumno deberá escribir su objetivo en lo alto del folio. Seguidamente, el tutor les pedirá que dibujen un camino que ocupe todo el folio y acabe en el objetivo anteriormente escrito. En este camino deberán dibujar una piedra, una rama, un árbol y un pájaro. Al acabar el dibujo, cada alumno deberá pensar los elementos del camino de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La piedra y la rama: obstáculos que puedan amenazar tu objetivo. - El árbol y el pájaro: elementos facilitadores que potencien el logro de tu objetivo. <p>Después, el tutor invitará al alumnado a que pueda exponer al grupo la descripción de su camino, nombrando aquellos los elementos que puedan obstaculizar o facilitar el logro de su objetivo personal.</p> <p>Reflexión: las piedras o las ramas son los obstáculos, aquello que más nos cuesta de la vida. Pero también hay elementos facilitadores que nos empujan a conseguir nuestras metas. ¿Qué voy a hacer para conseguir mi objetivo?</p>			
Metodología			Recursos
La primera parte de la dinámica se basa en la explicación de una vivencia del propio tutor con el objetivo de conectar y establecer el vínculo entre el alumnado y el tutor. La segunda parte es individual y tiene un componente artístico. La finalidad de la actividad es ayudar al alumnado a marcarse un objetivo real para el curso escolar e identificar los obstáculos y ayudas que pueda encontrarse en el camino. El alumnado necesitará un espacio individual y un clima tranquilo. La última parte de la dinámica se basa en la reflexión grupal.			Folios en blanco Lápices Aula Tutor de clase
Criterios de evaluación			Instrumentos para evaluar
Esta sesión es la última del módulo, por ello se propone rellenar las rúbricas de evaluación del tutor para así considerar las competencias adquiridas por el alumnado y el correcto funcionamiento de las sesiones. A lo largo de la sesión y siempre que no dificulte el funcionamiento de la dinámica, el tutor puede registrar la información respecto a lo observado en la dinámica. Al finalizar la sesión, el tutor puede registrar lo ocurrido en el espacio de reflexión.			- Registro de observación e información. - Rúbrica de evaluación por módulos. - Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.
Orientaciones para el profesorado: Se recomienda que el tutor pueda dar algunas propuestas como objetivos personales en el caso que el alumnado lo necesite, para así facilitar la dinámica, como por ejemplo, en relación a los estudios, amistades, retos personales, familia, etc. Como apoyo visual para todo el alumnado, se recomienda al tutor que pueda escribir los elementos del camino en la pizarra.			

3.3.7. Recursos

Para la correcta ejecución del programa se debe contar con una serie de recursos humanos, materiales y espaciales que facilitarán la puesta en escena de la propuesta. En este apartado se mencionan los recursos necesarios.

El principal recurso humano del programa es el propio tutor, ya que será la persona que guíe y acompañe las actividades. Como se ha referenciado en el marco teórico, el papel del tutor será indispensable para el éxito de la propuesta, ya que es el máximo responsable en la creación de un clima de confianza y respeto en el aula, fomentando así la capacidad comunicativa, reflexiva y empática de sus alumnos. Su actitud deberá ser motivadora, asertiva y facilitadora y será indispensable que pueda dinamizar y regular las interacciones de su clase.

El tutor dispondrá del apoyo del departamento de orientación, ya que las figuras de orientación serán partícipes de la intervención y estarán presente durante todo el proceso como figura facilitadora y colaboradora de la propuesta.

En cuanto a los recursos espaciales, la mayor parte de las sesiones se realizan en el aula del grupo-clase. Es el espacio de referencia donde el alumnado realiza el mayor número de asignaturas.

En algunas sesiones, se propone utilizar un espacio más amplio así como el gimnasio, el patio o la biblioteca, siempre que la gestión y planificación de espacios del centro educativo lo permita. Utilizar espacios amplios dota de mayores posibilidades de movimiento del alumnado y, consecuentemente, mayor comodidad para desarrollar algunas de las dinámicas.

Por último, se ha tenido en cuenta que los recursos materiales estén al alcance de cualquier centro educativo, que sean sencillos y funcionales y no generen una carga para el profesorado que aplique el programa.

Los materiales específicos que se utilizan en cada una de las sesiones aparecen en la tabla explicativa de cada una de las intervenciones representadas en el punto anterior.

3.3.8. Evaluación

La evaluación que se plantea en la propuesta está diseñada para ser aplicada en tres momentos a lo largo del programa. Se propone una evaluación inicial, una evaluación continua y una final.

La evaluación inicial tiene el objetivo de comprobar los conocimientos previos del alumnado y así ajustar los contenidos en función del resultado de dicha evaluación. La información recogida en este espacio será clave para el tutor. Se propone un cuestionario autoevaluativo formado por diez preguntas (Anexo F).

Durante la aplicación del programa se llevará a cabo una evaluación continua. Esta evaluación permitirá al tutor evaluar el funcionamiento y seguimiento de las sesiones de forma progresiva y valorar la necesidad de modificaciones o propuestas de cambio y así reflexionar sobre la idoneidad de las estrategias, materiales utilizados, adaptaciones, etc. De esta manera, en la propia aplicación del programa se precisa la regulación constante por parte del tutor.

Esta evaluación está pensada para ser aplicada por el tutor al finalizar cada sesión a partir de la información obtenida por la observación directa del tutor en el desarrollo de las diferentes actividades y por la recogida de información en las reflexiones finales de cada una de las dinámicas (Anexo G).

Al finalizar cada módulo, se propone una rúbrica de evaluación que será rellenada a partir de la recogida de información de las diferentes sesiones. A continuación, se detalla la herramienta para evaluar por módulos en la Tabla 4.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación por módulos.

Evaluación del Módulo _____	Ítems de evaluación			
Aspectos a evaluar	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se han logrado los objetivos específicos de las actividades del módulo.				
En general, el alumnado ha mostrado interés en la realización de la primera dinámica.				
En general, el alumnado ha mostrado interés en la realización de la segunda dinámica.				
Las actividades han resultado satisfactorias para el alumnado.				
Las actividades atienden a la diversidad del alumnado.				
Reflexión final de las dinámicas satisfactoria.				
Temporalización de las sesiones adecuada.				
Recursos materiales adecuados.				
Recursos espaciales adecuados.				
Recursos humanos adecuados.				
Puesta en práctica del módulo satisfactoria.				
Observaciones/Propuestas de mejora				

Por otro lado, cabe destacar la evaluación del tutor respecto al alumnado. Este tipo de evaluación nos sirve para identificar los aprendizajes del alumnado y realizar un seguimiento progresivo a lo largo de las sesiones.

De esta manera, se tiene en cuenta la evolución y las necesidades del grupo, facilitando la adaptación y apoyo en el caso que fuera necesario. La evaluación se basa en la adquisición de las competencias anteriormente detalladas y se expone a partir de una rúbrica en la Tabla 5.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación del tutor hacia el alumno.

Evaluación del Módulo: _____	Alumno/a:			
Competencia a evaluar	Ítems de evaluación			
	Nunca	A veces	La mayoría de veces	Siempre
Es consciente y se implica en su proceso de crecimiento personal.				
Utiliza los contenidos trabajados en las sesiones.				
Participa de forma activa y responsable en las dinámicas.				

Por último, en esta evaluación se propone llevar a cabo una rúbrica de evaluación del alumnado con la finalidad que el alumnado pueda identificar y plasmar su propia experiencia y juicio respecto al programa y su opinión respecto a la tarea docente. Seguidamente, se plantea una rúbrica de evaluación del alumnado en la Tabla 6.

Tabla 6. Rúbrica de evaluación del alumnado sobre el programa y tarea docente.

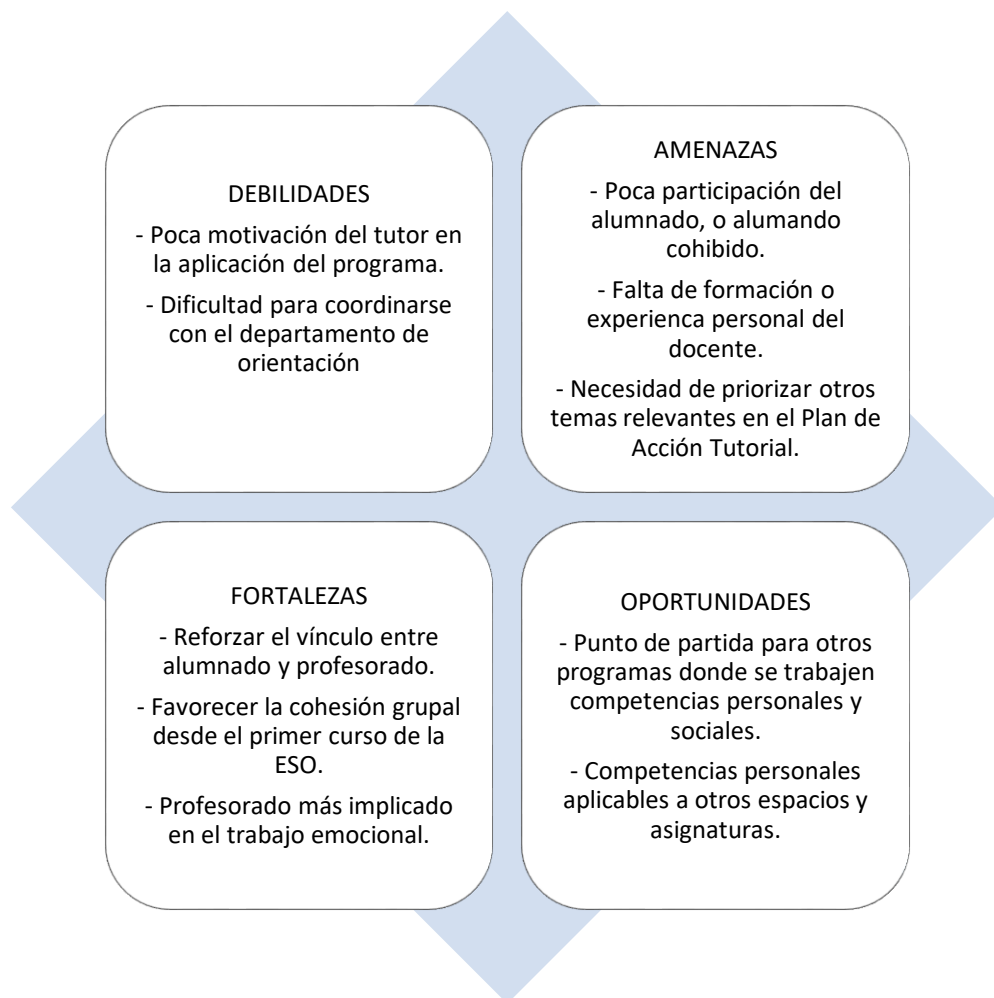
Evaluación del alumnado sobre el programa				
Ítems de evaluación	Grado de satisfacción			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Me ha gustado participar en el programa de Inteligencia Emocional.				
He aprendido conceptos que antes no sabía.				
Me ha gustado la actitud y dedicación del tutor en las sesiones.				
Me he sentido escuchado/a y respetado/a				
Aplicaré los aprendizajes del programa en mi vida personal.				
Si pudiera cambiar algo, cambiaría...				

3.4. Evaluación de la propuesta

Para finalizar esta propuesta de intervención, se realiza una evaluación específica para valorar la viabilidad del programa y realizar una reflexión al respecto.

A continuación, se muestra una matriz DAFO donde se exponen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades con la finalidad de reflexionar los puntos fuertes y débiles sobre la propuesta que se plantea a lo largo de este trabajo. La matriz DAFO se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Evaluación de la propuesta en matriz DAFO.



Como cualquier propuesta, existen factores externos e internos que pueden facilitar o perjudicar el éxito de la aplicación del programa. Por ejemplo, como se ha mencionado en el marco teórico, el papel del profesorado que aplica la propuesta es fundamental, por ello se debe tener en cuenta la implicación del docente, ya que sin duda motivará y facilitará una mejor relación y comunicación entre el alumnado y el profesorado.

Además, esta propuesta puede servir como ejemplo en la aplicación de otros programas donde se desarrolle el ámbito personal y social del currículo educativo, ya que con pocos recursos materiales se puede realizar una intervención que mejore el desarrollo integral del alumnado.

Por otro lado, se deberá contemplar la timidez en la participación del alumnado durante las primeras sesiones. Es posible que algunos de ellos se acaben de conocer y todavía no se hayan generado relaciones de amistad.

Sin embargo, la aplicación del programa intensificará la relación entre el profesor que aplica la propuesta y el grupo-clase debido a que las actividades potencian el vínculo a partir de la comunicación, el conocimiento del otro y la expresión de puntos de vista y experiencias personales.

4. Conclusiones

En este apartado se presenta una revisión del logro de los objetivos establecidos en el trabajo. Se realiza una serie de reflexiones teniendo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos marcados en las primeras páginas de esta propuesta de intervención.

En primer lugar, el objetivo principal de este trabajo ha sido desarrollar una propuesta de intervención basada en el desarrollo de la IE para adolescentes de primer ciclo de secundaria. Se propone un programa para reforzar las competencias emocionales y personales del alumnado, proporcionando un entorno seguro, respetado y cuidado.

Como se ha comprobado en el marco teórico, se evidencia la delicadeza de la primera etapa adolescente debido a su desarrollo psicosocial. La adolescencia temprana se caracteriza por ser una fase intensa debido a los cambios, las inseguridades y la vulnerabilidad del adolescente que lucha por crecer y dejar atrás su niñez. Por lo tanto, se ha podido alcanzar el primer objetivo específico de la propuesta, ya que se ha logrado exponer las características del desarrollo psicosocial en la adolescencia temprana.

Una vez detalladas las características de la etapa, cobra especial importancia el trabajo de las emociones del alumnado del primer ciclo de secundaria. Se ha podido analizar que el conocimiento y desarrollo de las competencias emocionales en secundaria es relevante para el desarrollo integral del alumnado y la prevención de situaciones de riesgo. Por lo tanto, se ha logrado otro de los objetivos específicos de este programa, ya que se han identificado los beneficios de la IE y la adquisición de las competencias emocionales. Aunque por desgracia, sean pocos los centros educativos que destinen un espacio para la IE a pesar de las numerosas evidencias y autores que avalan sus beneficios.

Por otro lado, a lo largo de estas páginas se refleja la facilidad de promover un programa formativo que prepara a los adolescentes a poner en práctica herramientas que permitan gestionar sus emociones, solucionar los conflictos de forma asertiva y favorecer las relaciones sociales y su propio bienestar. Un programa que no necesita grandes recursos materiales, sino un profesional que crea en la propuesta. Por ello, el papel del tutor o profesor que aplique el programa es un elemento esencial en las sesiones, ya que su motivación, su trabajo personal y sensibilidad en lo emocional fomentará el éxito de participación de sus alumnos. De manera

que se ha podido alcanzar el último de los objetivos específicos del trabajo, el de valorar la importancia del papel del profesorado en el desarrollo emocional del alumnado

En parte, se considera que la comunidad educativa es responsable de promover espacios para desarrollar la capacidad de ser emocionalmente inteligentes y facilitar momentos donde el alumnado pueda reforzar sus competencias personales para desenvolverse con mayor facilidad ante cualquier situación. En este caso, será el profesor que aplique la propuesta quien asumirá esta responsabilidad.

En definitiva, la IE puede considerarse una herramienta imprescindible para la adaptación a los cambios e incertidumbres de la sociedad actual. Una herramienta para prevenir y mejorar el bienestar y la calidad de vida de los adolescentes que nos rodean y, sobre todo, siendo fieles a las palabras de Funes (2008), debemos tener en cuenta que "cualquier preocupación educativa debe tener en cuenta que las emociones lo impregnan todo" (p.55).

5. Limitaciones y prospectiva

Para finalizar este trabajo, se dedica un apartado final con una valoración sobre los alcances y las limitaciones de la propuesta de este trabajo final de máster. También se proponen posibles líneas de investigación para ser desarrolladas en un futuro y dar continuidad al trabajo presentado.

Respecto a las limitaciones, la mayor de esta propuesta ha sido la imposibilidad de presentar unos resultados reales de su aplicación. El programa no ha tenido opciones de ser aplicado aunque se valoró la necesidad tras la experiencia de la autora del trabajo durante las prácticas en un centro educativo de orientación educativa.

En consecuencia, no se ha podido realizar una valoración de los resultados conseguidos ni de la eficacia real del programa para así descubrir cuáles son los aspectos que necesitan revisión o modificación.

En cuanto a contenido, ha resultado complicado encontrar estudios e investigaciones con resultados de rigor científico. Existen programas actuales que han sido aplicados en un entorno concreto, pero carecen de resultados y evidencias del impacto de este tipo de programas a largo plazo.

Otra de las limitaciones es que en la propuesta no se ha podido contemplar una posible formación del profesorado sobre la IE, a pesar del reconocimiento en la importancia del trabajo de las emociones del propio docente. Esta limitación es debida a la falta de tiempo y espacio en este trabajo. Una formación previa del tema provocaría una mayor seguridad del profesorado para implementar este tipo de programas en el aula.

No obstante, pese a las limitaciones, este trabajo posibilita nuevas líneas de investigación. Una de ellas es la oportunidad de ampliar la propuesta a otros cursos de secundaria a partir de un Plan de Acción Tutorial desde el inicio del alumnado en la secundaria hasta su salida. La aplicación de una propuesta transversal que forme parte del proyecto educativo de centro donde toda la comunidad educativa sea partícipe y pueda beneficiarse de sus resultados.

Otra línea de investigación futura sería el estudio previo de un contexto determinado para así realizar una propuesta a medida, teniendo en cuenta las características del alumnado y la

atención a la diversidad, los conocimientos previos del alumnado y el profesorado, los recursos disponibles, etc.

Por último y, teniendo en cuenta las limitaciones anteriormente comentadas, sería interesante analizar el impacto de la formación docente en los programas de IE. Poder obtener evidencias que la formación del profesorado en la materia facilita la adquisición de las competencias de sus alumnos. Además del hecho de valorar si se producen cambios relacionados con una mejor relación y vinculación entre el alumnado y el profesor.

Referencias bibliográficas

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Paidós.

Ajuntament de Barcelona. (S.f). *Departament d'Estadística i Difusió de Dades. Oficina Municipal de Dades*.

<https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/castella/index.htm>

Bariso, J. (2021). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana*. Sirio.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas clave. Educación emocional* (1ª ed.). Graó

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Casas, J., Ceñal, M.J., del Rosal, T., Jurado, J. y de la Serna, O. (2006). Conceptos esenciales de la adolescencia. Criterios cronológicos, psicofuncionales, psicológicos y sociales. *MEDICINE*, 9, 3931-3937.

[https://doi.org/10.1016/S0211-3449\(06\)74357-0](https://doi.org/10.1016/S0211-3449(06)74357-0)

Departament d'Educació. (2015, agosto 25). *Currículum. Educació Secundària Obligatòria*.

Decret 187/2015, de 25 d'Agost.

<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso/>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros* (352), 34-39.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
<https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>
- Funes, J. (2018). *Quiéreme cuando menos lo merezca...porque es cuando más lo necesito* (1ª ed.). Paidós
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría* 86(6), 436-443.
<https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de Sociología de la Educación*, 5(2), 205-218.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8318/7911>
- García, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed.). Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1ª ed.). Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (1ª ed.). Kairós.
- Güell, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* (1ª ed.). Paidós.
- Güemes-Hidalgo, M.J., Ceñal, M. y Hidalgo, M.I. (2017, febrero 28). *Pubertad y adolescencia*. ADOLESCERE.
<https://www.adolescere.es/pubertad-y-adolescencia/>

- Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 17(2), 88-93.
<https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-03/desarrollo-del-adolescente-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Instituto de Inteligencia emocional y neurociencia aplicada. (2021). *Primer Estudio Nacional sobre Educación Emocional en los colegios de España*.
<https://www.idiena.com/estudio-2021/>
- Márquez, M.C. y Gaeta, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Orozco, M.G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19.
<https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Paricio, R. y Pando M.F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pedreira, J.L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721396>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez, P. (2021). Salud mental de niños y adolescentes en la pandemia del coronavirus.

Pediatría Integral, 25(5), 211-213.

<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2021-07/salud-mental-de-ninos-y-adolescentes-en-la-pandemia-del-coronavirus/>

Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (44), 175-189.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. (S.f). *Biblioteca de sons. Músiques classificades per emocions*. <http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/media/radio/biblioteca/>

Anexo A. Músicas clasificadas por emociones.

Sintiendo emociones: Músicas clasificadas por emociones

Selección de fragmentos musicales clasificados por emociones:

- ✓ Emoción: Alegría

Pieza musical de [Bárbara - Aliqa Negra](#)

- ✓ Emoción: Tristeza

Pieza musical [Popular catalana - Cant dels ocells](#)

- ✓ Emoción: Amor

Pieza musical de [Fauré - Requiem op. 48, Sanctus](#)

- ✓ Emoción: Ira

Pieza musical de [Prokofiev: Romeo y Julieta, El ball dels cavallers](#)

En la *Xarxa telemàtica Educativa de Catalunya de XTEC* se pueden encontrar más piezas musicales clasificadas por las emociones de la ira, la alegría, el amor, la tristeza y el miedo.

Anexo B. Relato de relajación

Meditar para regular: Relato de relajación

Vamos a cerrar todos los ojos y a colocarnos en una posición cómoda en la colchoneta.

Empezamos haciendo tres respiraciones profundas. Sintiendo el aire en nuestros pulmones y poco a poco dejándolo soltar. Ahora, vamos a imaginarnos en un lugar bonito, un lugar donde cada uno de vosotros se sienta a gusto, seguro, un lugar que paz y serenidad. Observad lo que hay alrededor: pájaros cantando, el sonido de las hojas de los árboles, el sonido de las olas del mar, el tacto de la hierba ligeramente mojada o el tacto de la arena húmeda, el cielo de un azul intenso, el calor que desprenden los rayos del sol....

Imaginad que estáis tumbados en ese lugar. Tomaros un tiempo para vosotros, para relajarnos y concentrarnos en vuestra respiración. Notar como vuestros músculos se mueven cuando respiras, como el pecho se infla y desinfla en cada inspiración y expiración. Inspira. Expira. Gracias a ese lugar tan tranquilo y con tanta paz, habéis conseguido relajarnos totalmente. Notar esa agradable sensación de relajación.

Es importante que continuéis en ese estado de relajación. Es importante que continuéis aunque hayáis suspendido un examen. Es importante que continuéis aunque os hayáis discutido con un familiar o un amigo o amiga. Es importante que sigáis notando esa sensación de relajación aunque hayáis recibido una desagradable noticia. Pese a esas situaciones que aparecen en vuestra mente, sois capaces de regularos. Respirad y volved al lugar de tranquilidad en el que os encontráis seguros.

En unos minutos abriremos los ojos, pero recordad que estáis haciendo un ejercicio de relajación y es importante activarse lentamente. Primero mover lentamente los dedos de los pies. Ahora los tobillos. Las rodillas. Ahora mover lentamente los dedos de las manos. Ahora las muñecas. La espalda. El cuello. Lentamente abrid los ojos, pero no os levantéis.

Anexo C. Yo me valoro

Yo me valoro

Nombre:

Fecha:

Completa las siguientes oraciones con cualidades o características positivas propias.

✓ Me considero...

✓ Yo soy...

✓ Me gusta de mí...

✓ Me considero...

✓ Yo soy...

✓ Me gusta de mí...

✓ Me considero...

✓ Yo soy...

✓ Me gusta de mí...

Anexo D. Escenas de Jugando a ser asertivos

Jugando a ser asertivos. Escenas de simulación

1. Primera escena: representación de una visita al médico. Dos personajes: la enfermera y el paciente. En esta escena, el paciente le pregunta a la enfermera los resultados obtenidos de su prueba del covid-19.

Actitud de la enfermera	Actitud del paciente
<ul style="list-style-type: none"> -Intenta dialogar -Se muestra respetuosa -Tiene en cuenta el punto de vista del paciente -Defiende sus derechos 	<ul style="list-style-type: none"> -Exagera los resultados -Amenaza y grita -Se muestra agresivo -No piensa en lo que puede sentir el médico

Respuesta: estilo de comunicación agresiva y asertiva

2. Segunda escena: representación en una tienda de ropa. Dos personajes: el cajero y la cliente. En esta escena, la cliente le dice al cajero que se ha equivocado en el precio de la ropa que ha comprado.

Actitud del cajero	Actitud de la cliente
<ul style="list-style-type: none"> -Niega que se haya equivocado -Amenaza y grita -Se muestra agresivo -No piensa en lo que puede sentir la cliente 	<ul style="list-style-type: none"> -Evita afrontar la situación -No expone su punto de vista -Cede ante la opinión del cajero Abandona con facilidad su criterio

Respuesta: estilo de comunicación pasiva o inhibida y agresiva

3. Tercera escena: representación en la fiesta de cumpleaños de un amigo. Dos personajes: el cumpleañosero y el camarero que prepara la fiesta. En esta escena, el cumpleañosero hace preguntas de los ingredientes sobre algunos platos debido a las alergias de sus invitados. El camarero le añade a la cuenta varios platos que no ha pedido.

Actitud del camarero	Actitud del cumpleañosero
<ul style="list-style-type: none">-Evita afrontar la situación-No expone su punto de vista-Cede ante la opinión del cumpleañosero	<ul style="list-style-type: none">-Intenta dialogar--Se muestra respetuoso-Tiene en cuenta el punto de vista del camarero-Defiende sus derechos

Respuesta: estilo de comunicación pasiva o inhibida y asertiva

Anexo E. Recursos. Situación conflictiva y tarjetas

Situación conflictiva:

En el instituto, hay un alumno de segundo de la ESO que se mete conmigo permanentemente, sobre todo en los espacios en los que el profesorado no está presente como por ejemplo los patios o los cambios de clase. Se burla de mí, me dice que soy tonto/a, entre otras cosas. Eso me hace daño y me enfada mucho, ya que no me conoce y no tiene derecho a hacerlo. Tengo dudas y no sé qué hacer, ya que no me atrevo a decir nada. Tengo miedo de que otros compañeros me acusen de chivato y empiecen a meterse conmigo. Prefiero callarme, porque si no saldré perdiendo... He visto que el problema no es únicamente conmigo. He escuchado que más compañeros están molestos con él. El profesorado lo sabe, pero no le da importancia.

Tarjetas con formas de trabajar el conflicto:

<p>Evitar el conflicto. Aunque asumas que existe el conflicto prefieres no hacer nada.</p>	<p>Hacer frente al conflicto de forma agresiva. Te mantienes firmes y no aceptas ni escuchas las razones de la otra persona.</p>	<p>Arreglar el conflicto. Escuchas las razones de la otra persona e intentas llegar a una solución.</p>
--	--	---

Anexo G. Registro de observación para el profesorado

Registro de observación

Módulo:	Fecha de observación:
Desarrollo del módulo	
Siguen las instrucciones de las sesiones del módulo.	
Participan activamente en las sesiones del módulo.	
Contestan las cuestiones que plantea el tutor.	
Trabajan en grupo, por parejas, adecuadamente.	
Espacio de reflexión	
Comparten sus experiencias y puntos de vista.	
Utilizan los conceptos trabajados en clase.	
Realizan preguntas, dudas o consultas en voz alta.	
Respetan turnos de palabra.	
Intervienen con respeto y un tono de voz adecuado.	
Otros datos a tener en cuenta	
Se termina la actividad a tiempo.	
Adecuación del espacio.	