

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación
Profesional**

Trabajo Fin de Máster

**Título: “MIRANDO HACIA DENTRO”. UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA TUTORÍA**

Autor: IGNACIO RODRÍGUEZ DE LA RIVA

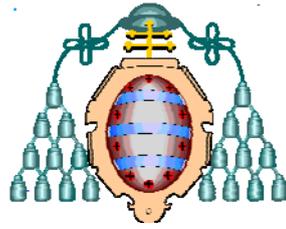
Directora: M^a ANGELES PASCUAL SEVILLANO

Fecha: Julio, 2012

Nº de Tribunal

12

Autorización del directora/a. Firma



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación
Profesional**

Trabajo Fin de Máster

**Título: “MIRANDO HACIA DENTRO”. UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA TUTORÍA**

Autor: IGNACIO RODRÍGUEZ DE LA RIVA

Directora: M^a ANGELES PASCUAL SEVILLANO

Fecha: Julio, 2012

Nº de Tribunal

12

Autorización del directora/a. Firma

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Primera parte: Reflexión crítica.....	2
1.1. Propuesta de mejora.....	7
2. Segunda parte: Plan de actuación del Dpto. de Orientación	
2.1. Análisis del contexto.....	8
2.2. Actuaciones básicas del DO.....	9
2.3. Aspectos organizativos del DO y coordinación externa.....	11
2.4. Funciones del DO.....	12
2.5. Ámbitos de actuación del DO.....	14
2.5.1. Apoyo al proceso E-A.....	14
2.5.2. Apoyo al POAP.....	17
2.5.3. Apoyo al PAT.....	19
2.6. Unidades de actuación.....	20
2.7. Evaluación del plan de actuación del DO.....	34
3. Tercera parte: La Innovación educativa	
3.1. Diagnóstico inicial.....	37
3.2. Justificación.....	37
3.3. Objetivos.....	40
3.4. Fundamentación teórica.....	41
3.4.1. Desarrollo emocional en la adolescencia.....	41
3.4.2. Concepto de emoción.....	42
3.4.3. Componentes de la emoción.....	45
3.4.4. Estrategias de regulación.....	46
3.4.5. Clasificación de las emociones.....	50
3.4.6. Principales teorías de la emoción.....	54
3.4.7. El cerebro emocional.....	59
3.4.8. Inteligencia emocional.....	60
3.4.9. Educación emocional.....	63

3.5. Actividades	
3.5.1. Bloque I: Conciencia emocional.....	64
3.5.2. Bloque II: Regulación emocional.....	70
3.5.3. Bloque III: Autoconcepto y autoestima.....	74
3.5.4. Bloque IV: Habilidades socio-emocionales.....	75
3.6. Agentes implicados.....	80
3.7. Materiales de apoyo y recursos necesarios.....	80
3.8. Fases y calendario.....	81
3.9. Evaluación y seguimiento del programa.....	81
3.10. Referencias bibliográficas.....	83
Anexo 1. Descarguemos tensiones.....	85
Anexo 2. Ficha 1 Autoconcepto y autoestima.....	88
Anexo 3. Ficha 2 Autoconcepto y autoestima.....	95
Anexo 4. “Los ojos del amor”.....	100

INTRODUCCIÓN

El trabajo fin de Máster que se presenta a continuación tiene como objetivo fundamental, integrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo del curso y plasmarlos en el desarrollo de una propuesta de innovación educativa.

El trabajo se estructura en tres partes claramente diferenciadas:

En la primera parte del trabajo se muestra una reflexión crítica de las prácticas, integrando los conocimientos y cuestiones más relevantes de las materias cursadas en el Máster y proponiendo una propuesta de mejora. Las materias trabajadas a lo largo del curso han sido: Procesos y contextos educativos, Innovación e investigación educativa, Aprendizaje y desarrollo de la

personalidad, Aprendizaje y enseñanza de la especialidad: Orientación educativa, Diseño y desarrollo del currículo, Sociedad, familia y educación, Tecnologías de la información y la comunicación, y Complementos de formación. Unas en mayor medida que otras, pero todas relevantes, me han servido de gran ayuda a la hora de desenvolverme en el día a día del IES Astures.

En la segunda parte del trabajo se muestra un análisis del contexto del IES Astures de Lugones, lugar donde he realizado las prácticas, y la elaboración de un plan de actuación para un departamento de orientación. Tras exponer los fundamentos de dicho plan, se presentan los objetivos del mismo, la organización del departamento y los tres ámbitos de actuación, desarrollando para cada uno de ellos una serie de actuaciones.

En la tercera y última parte, se propone una innovación, fruto de la reflexión y análisis sobre las necesidades encontradas en el centro educativo. Esta innovación está basada en los principios y teorías de la inteligencia y la educación emocional. A través de nueve sesiones de tutoría, se intentará cumplir con una serie de objetivos, destacando como principal el intentar conseguir un desarrollo personal positivo de los alumnos.

Este trabajo ha sido elaborado bajo los principios que el Máster ha intentando transmitir: calidad, compromiso e innovación. Siendo consciente de sus posibles limitaciones, el trabajo estará abierto a cualquier tipo de crítica, siempre que ésta sea para mejorar el futuro de la educación.

1. PRIMERA PARTE: REFLEXIÓN CRÍTICA

Tras un período de formación teórica a través de las diferentes materias del máster y un segundo período de prácticas en el IES Astures de Lugones, en la especialidad de Orientación Educativa, me ha permitido obtener un mayor conocimiento y adoptar una visión más amplia de los procesos y contextos educativos de un IES, desarrollar algunas de las estrategias y técnicas propias de la especialidad, estar en contacto con la realidad del centro y con todo ello reflexionar sobre diversos aspectos del ámbito educativo.

La materia Procesos y Contextos educativos ha sido una de las materias que más me ha servido a la hora de desempeñar las prácticas en el IES Astures. El bloque relativo a la organización de centro, me ha sido muy útil a la hora de

formarme un esquema del complejo tejido de un instituto así como también los documentos institucionales, permitiéndome tener una mayor perspectiva y poder tener un marco de referencia a la hora de dotar de sentido las actuaciones que se llevan a cabo. Aunque en muchas ocasiones los documentos institucionales no se adaptan a la realidad del centro. Con el bloque de atención a la diversidad he conocido a fondo las diferentes medidas de actuación que se llevan a cabo en el centro, muchas de las cuales desconocía, y saber qué criterios se deben tener en cuenta a la hora de aplicar una u otra medida. El bloque de interacción, comunicación y convivencia me ha permitido consolidar los aspectos y factores más importantes a tener en cuenta a la hora de trabajar en un aula, crear un clima positivo y saber reducir los conflictos es una condición básica para que el buen funcionamiento y desarrollo de las actividades. Por último, el bloque de tutoría y orientación me ha servido como complemento a las materias específicas de orientación.

La asignatura Aprendizaje y desarrollo de la personalidad me ha servido como repaso a mis conocimientos adquiridos en la licenciatura de psicología, de especial relevancia han sido las teorías de Piaget a la hora de valorar el desarrollo del pensamiento en los alumnos y detectar posibles dificultades de aprendizaje. Las teorías de Vigotsky y Bruner son también muy importantes en los procesos de aprendizaje, ya que resulta vital identificar la zona de desarrollo próximo del alumno y como “andamiar” el aprendizaje para que el alumno sea capaz de conseguir un aprendizaje significativo. Por último, no nos podemos olvidar de las aportaciones de Bandura, como el aprendizaje vicario y la importancia de ofrecer modelos positivos a los alumnos, y las teorías de auto-eficacia percibida para evitar el fracaso escolar.

A través de la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación, he conocido mejor la actualidad de los programas (Escuela 2.0) y herramientas utilizadas.

Por otra parte, el gran desarrollo de las nuevas tecnologías y su consiguiente entrada en el marco educativo, y concretamente en los dominios de la orientación educativa, supone un nuevo modelo que resulta de gran interés y utilidad por ofrecer grandes posibilidades de optimización de los procesos de intervención. Lo primero que deberíamos tener en cuenta es, que la simple incorporación de las nuevas tecnologías no garantiza la obtención de resultados, por lo que es preciso integrarlas en un diseño global y dentro de una teoría que las justifique y delimite y así, hacer una distinción entre lo que es efectivamente orientación y lo que es simplemente la facilitación de información a través de portales web.

Para que en la práctica la orientación lo fuera realmente y facilite la auto-orientación, sería necesario primero determinar las necesidades de los destinatarios, realizar un análisis en el que se recogieran herramientas útiles,

actualizarlas sistemáticamente y evaluar los resultados. Por lo que el orientador debería tener importantes competencias en la gestión de recursos informáticos. Así las nuevas tecnologías, ofrecerían un espacio específico para cada alumno que le permita concertar citas tutoriales, además de contar con diferentes apartados dedicados a dar respuestas individualizadas a determinadas dificultades de aprendizaje, técnicas de estudio, desarrollo de programas de orientación en la familia, etc.

En definitiva, el modelo tecnológico no desbanca al resto, sino que supone una sincronización de diversas funciones asociadas a los otros modelos que permite dotar a la orientación del carácter integral que precisa.

La materia Sociedad, Familia y Educación me ha sido útil sobretodo a la hora de valorar varios aspectos. En primer lugar reflexionar sobre cuestiones de género y especialmente el concepto de discriminación positiva y sus consecuencias. Por otra parte, el tener en cuenta como el modelo de familia en la actualidad ha evolucionado y está adquiriendo diferentes fórmulas y las consecuencias que se derivan de ello como estilos parentales inadecuados. Y por último, la que creo más importante, es la de considerar el verdadero peso que las familias juegan en la educación de los hijos, y como en los niveles de secundaria y bachillerato éstas cada vez van perdiendo mayor influencia y relevancia, hecho que he comprobado en el IES Astures. Por lo que desde esta asignatura se nos han motivado y enseñado nuevas estrategias para conseguir que la relación familia-centro no se convierta en una relación asimétrica o inexistente.

La materia Diseño y desarrollo del currículo me ha servido de gran ayuda para conocer las partes que forman una buena programación y cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo, ver cómo los departamentos didácticos realizan sus programaciones y las diferencias que existen entre éstas y las propias del departamento de orientación.

La materia Complementos a la formación disciplinar ha resultado de gran ayuda a la hora de ampliar mis conocimientos y resolver dudas que a lo largo de las prácticas me iban surgiendo. Los aspectos organizativos vinculados a la orientación me han ayudado a la hora de trabajar con mayor fluidez dentro del departamento, así como conocer en mayor profundidad el trabajo por proyectos. También se ha tratado el tema de la interculturalidad, de especial relevancia en los tiempos actuales, donde la sociedad cada vez es más mestiza y este hecho se refleja en las aulas, donde el número de alumnos inmigrantes crece considerablemente. Ante lo cual, la educación debe estar preparada para dar una respuesta adaptada a esta situación y evitar posibles efectos negativos como el fracaso escolar o la discriminación.

La materia de Aprendizaje y enseñanza a la orientación educativa, puesto que es la asignatura específica de mi especialidad ha sido la que más me ha aportado en mi formación como orientador.

Una de los puntos más importantes es el conocer como el concepto de orientador ha ido evolucionando desde una visión tradicional (años 80), donde la orientación se concebía fundamentalmente como una intervención individual y directa, orientada a la resolución de los problemas del sujeto; hasta adoptar una visión de vertiente más psicopedagógica, en la cual, la orientación educativa se concibe como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Otro punto de interés es, como la concepción más moderna de la orientación se rige por los principios de **prevención, desarrollo e intervención social** (enfoque ecológico-sistémico). Este enfoque señala la importancia de intervenir en diferentes contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve (individual, grupos primarios, grupos asociativos, comunitarios), ya que estos contextos influyen en la toma de decisiones y en el desarrollo personal del individuo, por lo que el **contexto** se considera como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora. Pero a pesar de la importancia que el contexto tiene para la práctica orientadora, el orientador se encuentra en infinidad de ocasiones con serias dificultades y limitaciones para poder modificar diferentes aspectos del contexto, por lo que resulta imprescindible que el orientador sea capaz de diseñar y desarrollar estrategias que permitan en la medida de lo posible intervenir en el contexto.

Los modelos en orientación intentan representar la realidad, construida a partir de la información recibida sobre una situación que incluye los agentes, los objetos, los procesos y las causas e intenciones que contiene la información. Los modelos se sitúan, por así decirlo, entre la teoría y la práctica; y sirven para interpretar y comprobar aquello que se intenta explicar desde la teoría.

Los principales modelos utilizados en la orientación, a partir del tipo de intervención son:

- Modelos de intervención directa e individualizada: modelo de **counseling** o modelo **clínico**.
- Modelos de intervención directa y grupal: modelo de **servicios**, modelo de **programas** y modelo de **servicios actuando por programas**.
- Modelo de intervención indirecta (individual o grupal): modelo de **consulta**.

- Modelo de intervención a través de medios tecnológicos: modelo **tecnológico**.

Para la práctica de la orientación actual, el modelo de intervención más adecuado es el de **programas** porque es el que mejor afronta los principios de prevención, desarrollo e intervención social y da un carácter educativo y social a la orientación. Este tipo de intervención nos permite sistematizar y comprender la acción educativa.

La importancia de esta intervención por programas puede concretarse en los siguientes aspectos: se centra en las necesidades de un colectivo, se estructura por objetivos y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado, promueve la participación activa de los sujetos, permite un mayor desarrollo del currículum, implica determinar las competencias necesarias para ejecutar el programa, optimiza los recursos y requiere que todos los agentes educativos y de la comunidad se impliquen.

A pesar de las definiciones actuales de la orientación educativa, el hacerlas operativas no resulta sencillo. La visión tradicional sigue teniendo un gran peso en el proceder de la orientación, ya que actualmente en los centros educativos se siguen demandando actuaciones de este tipo, por lo que los orientadores deben mantener el difícil equilibrio de hacer frente a las demandas inmediatas del sistema a la vez que trabajar en la construcción de un modelo más flexible que abarque las necesidades de toda la comunidad educativa. Por lo que podríamos decir que la orientación educativa se encuentra aún en una fase intermedia, hacia una orientación más comprensiva y con mayores posibilidades.

También hemos aprendido cuales son las pruebas estandarizadas, cuestionarios y test más frecuentes en la orientación y cómo utilizarlos. Lo que me ha servido de gran ayuda ya que muchos de ellos los apliqué en las prácticas y al estar familiarizados con ellos me permitió manejarlos mejor. (Escala de inteligencia de Weschsler, WISC-IV, Matrices Progresivas de Raven, Dominó, Test de aptitudes TEA, PROLEC-SE, TALE, Test D2 para evaluar la atención, Test Kuder para la orientación académico-profesional, Escala EDAH para la evaluación del déficit de atención con hiperactividad, el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein...)

Otra cuestión relevante que he aprendido es que el desarrollo de la tarea orientadora no es sólo competencia del orientador, sino que el conjunto de educadores, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso orientador. Esta consideración resulta de gran interés mostrando perfectamente como aunar los principios de calidad y equidad, ya que de este modo, la orientación no queda limitada exclusivamente a la figura del orientador, el cual por sí solo sería incapaz de abarcar a todo el alumnado, garantizándose de esta manera que el proceso orientador se rija por el principio

de equidad; y por otra parte el hacer partícipe a todos los educadores del centro en el proceso orientador favorece que la orientación en sí misma se enriquezca y se desarrolle de manera más efectiva.

Sin principios no hay metas y no existe mejor órgano que el departamento de orientación para transmitir los principios básicos y diseñar las líneas estratégicas a seguir a través de toda la red organizacional educativa.

De las diversas funciones del departamento de orientación destaca una como principal, la de **dotar de sentido** a la educación, permitiendo así dar consistencia a los diferentes órganos que gestionan la educación con el fin de que se traduzca en la construcción de un centro con identidad.

Con un sentido global, podemos decir, pues, que el funcionamiento de los departamentos de orientación, reporta indudables ventajas para el centro docente. Entre ellas, podemos destacar: posibilita la coordinación de actuaciones, favorece la actualización y perfeccionamiento del profesorado, permite una mayor rentabilidad de los medios, integra y cohesiona al profesorado, potencia la investigación operativa y mejora el conocimiento del objeto de estudio.

Por último, la materia Innovación docente e iniciación a la investigación educativa me ha sido muy útil ya que nos aportó los conceptos básicos a la hora de llevar a cabo una innovación y me permitió de forma paralela aclarar ciertas dudas sobre la innovación que estaba realizando. El profesor puso especial interés en la fase de identificación de necesidades, para lo cual nos entregó diverso material con pautas para llevarla a cabo, y también en la fase de evaluación, parte esencial a la hora de comprobar si la innovación ha producido los resultados que esperábamos, que partes funcionan y cuáles debemos modificar.

1.1. PROPUESTA DE MEJORA

Durante mi estancia en el IES Astures, pude observar y reflexionar sobre varias situaciones negativas que me llamaron más la atención:

- Un descontento general de los profesores con los alumnos de secundaria por su falta de madurez y autocontrol.
- Grupos de la ESO conflictivos y con un rendimiento académico muy bajo.
- Falta de coordinación y comunicación entre el departamento de orientación y la Dirección y Jefatura de estudios, como también la mayoría de departamentos.
- Escasez de ideas y colaboración entre los miembros del DO.
- Infravaloración de la acción tutorial

- Falta de programas y formación de los tutores, así como falta de coherencia del PAT
- Educación reducida prácticamente a mera instrucción, dejando de lado la dimensión afectiva de los alumnos.

Ante esta situación, considero que lo más oportuno para revertir la situación sería crear un programa de educación emocional para 1º ESO, bajo el título: "Mirando hacia adentro". Debido a la gran cantidad de beneficios y ventajas que reporta la educación emocional, ya que conseguir un buen equilibrio y desarrollo emocional repercute directamente sobre el rendimiento académico y sobre el clima de convivencia del centro. Esta innovación será implementada desde el Plan de Acción Tutorial, buscando la mayor participación y colaboración de todos los agentes educativos.

2. SEGUNDA PARTE: PLAN DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

2.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIOCULTURAL.

El IES Astures se encuentra ubicado en Lugones, la localidad más poblada del municipio de Siero con 12.739 habitantes. Desde el punto de vista económico y social tiene una situación privilegiada, pues se encuentra en el centro geográfico de Asturias, que es además el área más desarrollada y urbanizada. La disponibilidad de terreno y su estratégica situación en el Área Central de Asturias lo ha convertido en localización preferente de polígonos industriales, atrayendo residentes de otras zonas de la región y una importante inmigración.

Lugones cuenta con los siguientes servicios:

- **Oferta educativa:** Cuatro centros de Educación Primaria, un Centro Rural Agrupado, varias guarderías y academias privadas. El IES Astures es el único centro de secundaria y bachillerato de la zona.
- **Infraestructura sanitaria:** un nuevo Centro de salud.
- **Servicios Municipales:** Tenencia de Alcaldía, Casa de Cultura, Biblioteca Municipal (con secciones de videoteca, fonoteca, hemeroteca), Sala de Exposiciones, Salón de Conferencias, instalaciones deportivas, piscina climatizada, gimnasio y la oficina de información juvenil (OIJ)
- **Otros servicios:** Tres parques y una zona de gran valor ecológico “La Acebera”

CONTEXTO EDUCATIVO

Las familias.

La mayor parte están formadas por cuatro miembros además de un número significativo de padres separados. El nivel educativo medio de las madres es de bachillerato y los padres tienen un nivel medio más bajo, pero tanto padres como madres muestran un nivel alto de ocupación laboral.

El alumnado.

Están matriculados cerca de 700 alumnos y es uno de los centros con mayor número de alumnado inmigrante dentro de la región (64, mayoritariamente de Marruecos, Guinea, Ecuador, Colombia, Brasil, Rusia, Rumania, Ucrania y China, y 7 alumnos de etnia gitana)

El profesorado.

El 82% tienen destino definitivo, la edad media del profesorado está en torno a los 50 años, y la media de años de experiencia está entre 20-30 años.

El Centro.

El IES Astures ha sido totalmente remodelado y ampliado en el año 2001. Está dotado, entre otras, de las siguientes infraestructuras:

- Cableado adecuado en todas las dependencias para el acceso a Internet y WIFI.
- Tres aulas de Nuevas Tecnologías con modernos equipos informáticos y retroproyectores fijos (cañones).
- Aulas de Música y Tecnología.
- Aulas de Plástica y Dibujo con cañones fijos.
- Dos aulas con pizarras interactivas.

- Amplia y luminosa biblioteca que, además de la extensa bibliografía, está dotada de nueve equipos informáticos.
- Amplio polideportivo y canchas deportivas exteriores
- Laboratorios de Física, Química y Biología-Geología

2.2. ACTUACIONES BÁSICAS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

El contenido del presente Programa de Actividades, hace referencia a las líneas de trabajo prioritarias del Departamento de Orientación a desarrollar durante un curso escolar. A lo largo del curso, se podrán llevar a cabo las modificaciones que se consideren necesarias según las necesidades que vayan surgiendo, quedando estas recogidas en la programación General Anual (PGA).

A continuación citamos las líneas básicas de intervención del Departamento de Orientación:

- Asesoramiento a los/las tutores/as en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.
- Colaboración con los/las tutores/as en la prevención y detección de dificultades educativas o problemas de aprendizaje del alumnado.
- Colaboración con los Departamentos Didácticos en la atención del alumnado de necesidades educativas especiales.
- Participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Fomentar la integración de las actividades del DO dentro del conjunto de las actividades del centro.

OBJETIVOS.

La acción orientadora por parte del profesorado, tutores/as, Equipo Directivo y Departamento de Orientación ha de alcanzar los siguientes objetivos:

- Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares en los distintos niveles de concreción.
- Resaltar los aspectos orientadores de la educación, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno.

- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

Al margen de normativas legales, está demostrado que el desarrollo de los aspectos no instructivos, que se podrían concretar en la creación de un "*buen clima social*", es condición necesaria e indispensable para alcanzar los objetivos educativos.

Es necesario reseñar que los programas de orientación, por muy bien que estén diseñadas sus actividades y técnicas, no surten efecto de manera automática, como si de fórmulas mágicas se tratara, independientemente de los agentes que las aplican. La eficacia de los programas dependerá de los propios programas, del tutor u orientador que lo aplica y de la coherencia del resto de los profesores que intervienen en el aula.

2.3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y DE COORDINACIÓN EXTERNA.

COMPONENTES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

PERFIL PROFESIONAL	FUNCIONES
ORIENTADOR/A Jefe/a de Departamento	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación previa a adaptaciones, diversificación y programas de iniciación profesional. • Contribución a la programación individualizada, adaptada o diversificada, y al consejo orientador.

	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y seguimiento del Plan de Acción Tutorial. • Asesoramiento y apoyo psicopedagógico al centro y a los profesores. • Información a las familias. • Docencia: Apoyo específico a alumnado con n.e.e.
PROFESORADO ÁMBITOS Científico- tecnológico. Socio-lingüístico. Área práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con Departamentos Didácticos en la elaboración de materiales para la atención a la diversidad. • Diseño de las programaciones individualizadas. • Docencia de grupos de alumnos en diversificación curricular. • Coordinación del proceso de adopción de decisiones sobre su promoción y titulación.
P. ALUMNADO N.E.E. Pedagogía Terapéutica (P.T.) Audición y Lenguaje (A.L)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades docentes de apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. • Tutoría complementaria de estos alumnos. • Participación en la toma de decisiones relativas a la programación de adaptaciones curriculares, así como coordinación de las decisiones sobre promoción y titulación de los alumnos con estas necesidades.
Profesora técnico de servicios a la comunidad (PTSC)	<p>Asesorar sobre los recursos socioeducativos existentes en el entorno y facilitar el acceso a los mismos al alumnado y su familia en función de sus necesidades.</p> <p>Participar en los procesos de detección y evaluación del alumnado con necesidades educativas específicas, en la evaluación del contexto familiar y social en el que vive y en el seguimiento de la respuesta.</p> <p>Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y colaborar en el proceso de toma de decisiones de todas las medidas de ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos para garantizar una respuesta educativa más personalizada y</p>

	especializada.
--	----------------

2.4. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

A partir del ROIES, se establecen las siguientes funciones relacionadas con los ámbitos mencionados:

- a) Formular propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del instituto y la Programación General Anual.
- b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la CCP para su discusión y posterior inclusión en los Proyectos Curriculares de Etapa.
- c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, esencialmente en lo que concierne al los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares aprobadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarlas a la CCP, para su discusión y posterior inclusión en los Proyectos Curriculares de Etapa.
- f) Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de Diversificación y Programas de Compensación Educativa.
- g) Realizar la evaluación psicopedagógica previa.
- h) Asumir la docencia de los grupos de alumnos que les sean asignados.
- i) Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

- j) Formular propuestas a la C.C.P. sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- l) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el Departamento correspondiente. En los institutos donde se imparta Formación Profesional Específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia.
- m) En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos. (No es éste el caso).
- n) Elaborar el plan de actividades del Departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

COORDINACIÓN EXTERNA

El D.O. en el desarrollo de sus funciones tiene previsto establecer contacto y colaboración con otros Equipos de profesionales o Instituciones, con el fin de planificar una respuesta adecuada a las necesidades y características de los alumnos/as.

Entre otros se coordinará con:

- El Equipo de Orientación Psicopedagógica.
- Los centros de Educación Primaria de donde proceden los alumnos/as.
- El Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.).

Otros:

- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias
- Consejería de Salud y Servicios sanitarios
- ASPOPA. Asociación de Orientadores del Principado de Asturias
- COIE
- Universidades
- Instituciones sociales y culturales

HORARIO

La distribución del trabajo del orientador en el D.O., teniendo en cuenta el carácter colaborativo y de coordinación de sus actuaciones, ha de contar con espacios suficientes para:

- Reuniones de D.O. (2 horas semanales)

- Reunión del orientador y la jefatura de estudios con los tutores (1 hora semanal con cada nivel)
- Atención a familias (1- 2 tardes en el centro)
- Horas lectivas de Psicología en 1º de Bachillerato (4 horas)
- Horas lectivas de optativa en 2º de ESO (2 horas)
- Reunión de coordinación con Jefatura de Estudios (1 hora semanal)
- Reuniones con la CCP (1 hora semanal)
-

2.5. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO.

El Plan de Actividades que los Departamentos de Orientación deben elaborar se refiere a la intervención en tres grandes ámbitos:

- **1.- Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.**
- **2.- Apoyo al Plan de Acción Tutorial.**
- **3.- Orientación académica y profesional.**

2.5.1. APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIAZJE.

La intervención en el ámbito de atención a la diversidad supone la colaboración del D.O. con el profesorado para la elaboración de propuestas concretas relativas a las medidas que se prevé llevar a cabo en el centro con el fin de atender a la diversidad y de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los acuerdos adoptados en este sentido se han de someter a la aprobación de la C.C.P. y deben quedar incorporados al Proyecto Curricular.

Esta colaboración implica participar en todos los niveles de planificación del centro. No se debe olvidar que, al participar en las múltiples facetas de la planificación educativa, lo que se persigue es determinar las intervenciones específicas de apoyo al profesorado y de trabajo directo con el alumnado.

El modelo educativo que se propone sigue, entre otros, estos postulados:

1. El de considerar los problemas de desarrollo y aprendizaje desde un modelo funcional, basado en una concepción interactiva del desarrollo, donde las capacidades de los alumnos se van desarrollando en función de, entre otras cosas, la intervención educativa, y no de un modelo determinista, que considera dichas capacidades como estáticas, innatas y no modificables por la educación.

2. El de la comprensividad del currículo, que pretende garantizar unos contenidos mínimos para todos los españoles hasta los 16 años, pero a la vez proporcionando una enseñanza ajustada a las necesidades de cada alumno/a, atendiendo en su diversidad, tanto de motivaciones como de intereses y capacidades.

Objetivos.

- Lograr que todos los alumnos, cada uno en la medida de sus posibilidades, alcancen una formación básica, teniendo en cuenta las características del currículum abierto y flexible, de forma que éste permita la atención a la diversidad, sin perder de vista la necesidad de un currículum comprensivo que garantice unos mínimos para todos los alumnos.
- Contribuir a la personalización de la educación, esto es, a su carácter integrador, y favorecer el desarrollo de todas y cada una de las facetas de la persona, ya que se educa a la persona completa, y también a su carácter individualizado, dirigido a personas concretas e individuales, con sus características diferenciadas.
- Atender al contexto real en el que se desarrolla la vida del alumnado, a sus expectativas de cara al futuro, académico o laboral, y favorecer aprendizajes significativos, funcionales y relacionados con el entorno social, cultural y económico, de modo que se realice una verdadera educación para la vida.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades educativas del alumnado e incidir de modo sistemático en aquellas necesidades más singulares y específicas que requieran intervención personalizada y metodología especial en orden a adquirir aprendizajes de singular dificultad, capacidades generales transferibles a diversos dominios, o a permitir el acceso al currículo a quienes se hallan en desventaja educativa por experimentar dificultades del tipo que sean.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje, anticipándose a ellas y evitando en lo posible, fenómenos indeseados como los de abandono, fracaso o inadaptación escolar.
- Atender a los alumnos con n.e.e., ajustándose a las necesidades detectadas y adoptando las medidas educativas oportunas.
- Desarrollar el Programa de Diversificación, Programa Complementario Específico y Programa de Garantía Social en los términos en el que fueron aprobados dichos programas, con especial atención a los aspectos de seguimiento y evaluación.

- Articular modos y procedimientos de coordinación entre el profesorado, de cara a lograr unificación en aspectos básicos como el seguimiento, evaluación, formas y definición de los apoyos, contenidos mínimos, puesta en común de informaciones,...

Medidas de atención a la diversidad.

Las actividades propuestas en este apartado, tienen un carácter general y deben considerarse básicas e indispensables para garantizar mínimamente que las medidas de atención a la diversidad sean efectivas y positivas:

- Clarificar y conocer las competencias, posibilidades y limitaciones del Departamento de Orientación, en cuanto a todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Colaborar, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, en los criterios de promoción y titulación. Este curso, además, se intentarán mejorar los procedimientos e instrumentos de evaluación de la competencia curricular a través de los Departamentos Didácticos.
- En las reuniones semanales con tutores, se proporcionará el apoyo y asesoramiento que sea necesario en cuanto a los aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En las reuniones de Equipos Docentes, llegar a acuerdos y compromisos mínimos relativos a los alumnos que requieran la adopción de medidas de adaptación y apoyo, intercambiando la información pertinente y las observaciones más significativas de dichos alumnos.
- En las reuniones de Pre-evaluación de los Equipos Docentes, definir y acordar los criterios y procedimientos de seguimiento y evaluación referidos a los alumnos con necesidades educativas especiales, al Programa de Diversificación Curricular y a otros alumnos que reciben apoyos de algún tipo, por ejemplo del Programa de Agrupamientos Flexibles.
- Elaborar y proporcionar, cuando se considere oportuno, material o instrumentos de observación y recogida de información, de cara a la orientación y posterior atención de alumnos que puedan ser susceptibles de integrarse en un futuro en el programa de Diversificación Curricular, el de Garantía Social o el de Agrupamientos Flexibles.
- Coordinar a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica y Jefatura de Estudios, la oferta de optatividad del centro, con el fin de facilitar una mejor integración para todos los alumnos teniendo en cuenta su "diversidad".

Las medidas de atención a la diversidad adoptadas en el centro son:

- Optatividad
- Agrupamientos flexibles
- Programa de refuerzo en sustitución de materia optativa
- Programas de diversificación curricular
- Desdoblamientos de grupos
- Apoyo especializado
- Flexibilización del período de escolarización para alumnado con incorporación tardía al sistema
- Adaptación curricular significativa y no significativa
- Agrupamiento por ámbitos

2.5.2 APOYO AL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.

Los tres ámbitos de la orientación responden a la necesidad de facilitar en el alumno el desarrollo de capacidades cognitivas, de equilibrio personal, relación interpersonal y de actuación e inserción social. Aunque se da una estrecha relación entre todas ellas y tanto el plan de acción tutorial como el de atención a la diversidad contemplan actividades que se orientan a desarrollar las capacidades citadas, será el plan de orientación académico-profesional el que contemple actividades más acordes con el desarrollo de capacidades de actuación e inserción socio-laboral. La inserción social presenta una doble vertiente: inserción académica, cuya función es propedéutica, e inserción laboral con carácter terminal. La toma de decisiones al respecto supone, entre otras cosas, que el alumno esté bien informado, tanto de sus propias características personales como de las alternativas educativas y profesionales del entorno en el que se mueve, así como de los factores y proceso de toma de decisiones.

La responsabilidad de esta orientación deberá ser compartida por todos los profesionales de la educación. Debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual supone que los contenidos de las distintas áreas deberían relacionarse, en la medida de lo posible, con aquellos aspectos que resultan necesarios para el desarrollo de una actividad profesional o laboral, así como resaltar su aplicabilidad. También será necesario que los distintos Departamentos pongan en conocimiento de los alumnos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología de las distintas áreas y materias optativas, con el fin de que los alumnos tomen decisiones fundamentadas.

El Plan de Orientación Académica y Profesional se integra, en líneas generales, dentro del Plan de Acción Tutorial, es decir, la mayor parte de los objetivos, los contenidos y las actividades planteadas se desarrollarán a lo largo de las sesiones de tutoría, destinando sobre todo el tercer trimestre del curso a la puesta en marcha de este Plan.

Objetivos.

- Mediar en la comunidad educativa y favorecer las relaciones del centro con el entorno formativo y laboral.
- Facilitar la toma de decisiones del alumnado en relación a los diferentes itinerarios formativos, académicos y profesionales, considerando sus expectativas de cara al futuro y ajustándolas a sus intereses, capacidades y actitudes.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores generando en el alumno la autorreflexión acerca de sí mismo y el autoconocimiento ajustado a sus características personales reales.
- Desarrollar la capacidad de toma de decisiones y asesorar sobre las opciones y caminos diferentes, encaminando al alumno hacia la amplitud de perspectivas y la consideración del mayor número posible de alternativas, propiciando la madurez vocacional y la delimitación del proyecto personal de vida.
- Concienciar a las familias del amplio abanico de posibilidades que se ofrecen al alumnado, así como que pueden ayudar a su hijo en el proceso de toma de decisiones autónomas.

2.5.3. APOYO AL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial debe entenderse como un conjunto de actividades educativas que se llevan a cabo coordinadamente entre todos los profesores del Equipo Docente del grupo correspondiente. Además, ha de apoyarse necesariamente en la corresponsabilidad de los Órganos de Gobierno y de Coordinación docente: Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos Didácticos, Equipos Docentes, Tutores correspondientes y Equipo Directivo

El Dpto. de Orientación, tras elaborar el Plan de Acción Tutorial, que será debatido por la CCP, contribuirá al desarrollo del mismo a través de las siguientes actuaciones:

- A) Programación de los tres ámbitos de intervención.

B) Coordinación de las acciones de las distintas tutorías, bajo la supervisión de Jefatura de Estudios.

C) Apoyo y asesoramiento necesario a los tutores. A tal efecto, el horario general del centro contempla períodos de tiempo que permiten reuniones semanales con los tutores de cada nivel.

D) Aportar a los tutores los recursos materiales y bibliográficos que demanden para el normal desarrollo de sus actividades.

E) Intervenir en el análisis y tratamiento de casos individuales, realizando la evaluación psicopedagógica preceptiva de los alumnos que necesiten adaptaciones curriculares significativas y para aquellos que sean propuestos programas específicos.

F) Atención a padres.

G) Canalizar la ayuda que puedan prestar los servicios externos de apoyo a los centros.

Objetivos.

- Conocer y contribuir al desarrollo de las capacidades de cada alumno así como proporcionarle técnicas que permitan mejorar sus procesos de aprendizaje, previniendo, en la medida de lo posible, el fracaso escolar.
- Colaborar en el desarrollo del PAT. Fomentar una adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes del grupo y de la comunidad educativa, enseñando a ser personas, a relacionarse y a convivir sin discriminar por condiciones socioeconómicas de sexo, raza, cultura, religión o de otra índole.
- Favorecer los procesos de madurez personal y el desarrollo de actitudes (normas, valores, principios) de trabajo individual y en grupo, así como de compromiso con lo acordado por el grupo.
- Habituar al alumno a la reflexión y al autoanálisis.
- Proporcionar información académico/profesional para facilitar la toma de decisiones en relación con su futuro.
- Consolidar el desarrollo de un programa de técnicas de estudio orientado a una mejora del rendimiento académico.
- Mantener contactos con alumnos, profesores y padres para intercambiar información que permita adoptar medidas educativas eficaces.

2.6. UNIDADES DE ACTUACIÓN.

A continuación pasaremos a citar y desarrollar brevemente las Unidades de Actuación. Hemos de tener en cuenta, que la concreción y desarrollo de las mismas son el instrumento básico para alcanzar los objetivos propuestos en el Programa de Actuación del departamento de orientación.

Se ha de tener en cuenta, que aunque las unidades de actuación puedan estar vinculadas de manera más directa a alguna de las líneas de actuación del Programa (Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación Académica y Profesional), la mayoría poseen un carácter transversal, repercutiendo en su desarrollo en todos los ámbitos de intervención del departamento de orientación.

UNIDAD 1: ACTIVIDADES DE INFORMACIÓN Y DIFUSIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN (DO): COMPONENTES, FUNCIONES Y ACTUACIONES.

1.- Introducción.

El Departamento de Orientación en el Institutos de enseñanza Secundaria integra a una gran diversidad de profesionales, programas y líneas de actuación. Esto hace que entre los miembros de la comunidad educativa y agentes externos al centro, surjan confusiones respecto a los componentes, funciones, actuaciones y servicios prestados desde el mismo. Por ello, sería interesante, realizar una serie de actividades dirigidas a difundir el Departamento de Orientación en los centros y a clarificar sus líneas de actuación e intervenciones.

2.- Objetivos.

- Informar a los miembros de la comunidad educativa y agentes externos al centro sobre: componentes y funciones del DO, ámbitos de intervención, programas y servicios que se ofertan.
- Constituir un grupo de trabajo dentro del DO, en relación con otros miembros de la comunidad educativa para o agentes externos para llevar a cabo

3.- Contenidos.

- Componentes y Funciones del Departamento de Orientación.
- Ámbitos de intervención (PAT, POAP, PAPEA).
- Líneas de actuación (servicios, programas, etc.).
- Destinatarios.

4.- Actividades y Temporalización.

- Realizar una propuesta de actividades con el fin de informar y difundir las actividades del DO en el IES.
- Crear un grupo de trabajo que desarrolle dichas propuestas: concreción de la información que se va a transmitir, unificación de criterios, reparto de tareas, etc.
- Concreción de las actuaciones que se van a llevar a cabo teniendo en cuenta las características de los destinatarios:
 - - **Alumnado:** información en el horario de tutoría DO (componentes, funciones y actuaciones), así como cuestiones organizativas (horario de visita, procedimiento para acudir al DO, etc.). Presentación del Orientador/a a los grupos-clases del centro, aprovechando la hora lectiva de tutoría. Elaborar trípticos dirigidos al alumnado, contar con un correo electrónico para recibir consultas, etc.
 - **Profesorado:** Elaborar documentación que contenga información general referente a los ámbitos de actuación del DO, horario disponible para realizar consultas directas, consultas a través del correo electrónico, publicitar los recursos existentes en el DO respecto a los ámbitos de actuación y elaborar trípticos informativos dirigidos al profesorado sobre las actuaciones que realiza el DO relacionadas con sus funciones (atención a alumnado de necesidades educativas específicas, medidas de atención a la diversidad, asesoramiento psicopedagógico, etc.).
 - **Familias:** elaborar trípticos con información específica dirigida a las familias, participar en colaboración con el AMPA en la difusión, entregar información a los/las tutores/as sobre para que se leas entregue a las familias del alumnado, introducir en la página web del DO actuaciones relacionadas directamente con las familias, clarificar el procedimiento para realizar consultas directas, a través del correo electrónico, etc.
 - **Servicios y agentes externos al centro:** elaborar trípticos y documentación específica para instituciones externas al centro como Servicios Sociales, Salud mental, Servicios Sanitarios, Asociaciones, etc. Con la finalidad de que conozcan las actuaciones que realizamos para establecer canales de comunicación y coordinación con los mismos.
- Realización de actividades de carácter general (elaboración de una página web en la que participen todos los miembros del DO, elaboración de carteles, presentaciones en Power Point, etc.).

Se presentan las actuaciones sin establecer un calendario claro de las mismas, sería necesario hacer una concreción, pero va a depender del grado de implicación de los participantes en el proceso y de los espacios de coordinación y

trabajo grupal de desarrollo de las acciones.

5.- Metodología.

Se propone una metodología eminentemente activa y cooperativa, creando espacios de coordinación entre todos los profesionales y agentes implicados El/la orientador/a actuará de asesor y coordinador de todo el proceso. Las actividades se llevarían a cabo en los espacios dedicados a las Reuniones del Departamento de Orientación

6.- Recursos.

- Personales: Orientador, tutores/as, Jefatura de estudios, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesorado de las distintas áreas y materias y familias profesionales y otros agentes que resultasen de interés.
- Documentos del centro: Programación General Anual (PAT, POAP, PAPEA, etc.). Trípticos, carteles, charlas, presentaciones en Power Point, materiales aportados por las familias profesionales y departamentos didácticos, materiales aportados por la Jefatura de Estudios.

7.- Evaluación.

A la hora de realizar la evaluación se recogerá la siguiente información: documentación elaborada, información entregada al alumnado, familias, profesorado, número de contactos con otros servicios, número de consultas realizadas, etc.

UNIDAD 2: ACTUACIONES PARA MANTENER UNA COMUNICACIÓN FLUIDA E INTERCAMBIAR INFORMACIONES RELEVANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL ALUMNADO. ORIENTAR Y PROMOVER SU COOPERACIÓN EN TAREAS EDUCATIVAS.

1.- Introducción.

El/la tutor/a tiene la función de mediar entre diferentes instancias educativas que inciden en éste y por ello deberá mantener contacto con los padres, el equipo de profesores, el Dpto. de orientación y la Jefatura de Estudios. En esta unidad de intervención, vamos a hacer referencia a las principales intervenciones que deben ser organizadas y desarrolladas para establecer dichos canales de comunicación con las familias.

2.- Objetivos.

- Informar y unificar criterios entre la familia y el centro escolar con el fin de dar una respuesta educativa acorde a las características del alumnado.
- Asesorar al profesorado y a los/as tutores/as en especial sobre estrategias y procedimientos para establecer y transferir información a las familias.
- Establecer canales y procedimientos de comunicación y toma de decisiones entre familia y centro escolar.

3.- Contenidos.

- Información sobre herramientas, estrategias e información a aportar a las familias a través de los tutores/as y profesorado en general.
- Elaboración procedimientos, instrumentos y materiales para transferir información entre las familias y el centro escolar.
- Funciones y coordinación de las personas implicadas en el proceso.

4.- Actividades y temporalización.

<p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones del tutor/a con padres y con el equipo docente, para mediar entre la familia y el centro (padres/profesores) intercambiando las informaciones o indicaciones que procedan). • Preparación de las reuniones de inicio de curso que llevarán a cabo los/as tutores/as con las familias. • Facilitar información al claustro de profesores en general, a través de los Jefes/as de los Departamentos Didácticos sobre contenidos, mecanismos de recogida de información y estrategias, para llevar a cabo las reuniones con las familias. • Intervención directa del orientador con las familias que lo requieran siempre que sea pertinente (especial importancia con el alumnado de necesidades educativas especiales).
<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de seguimiento con las familias para abordar cuestiones generales referentes al grupo-clase o intervenciones puntuales a petición de las familias con el/la tutor/a, profesorado, departamento de orientación. • Intervención directa del Orientador/a con familias de alumnado por cuestiones específicas relacionadas con los tres ámbitos de actuación (PAT, POAP, PAPEA). • Charlas específicas del orientador relacionadas con temáticas de interés para las familias canalizadas a través de la AMPAS y de los intereses manifestados por las mismas en las reuniones iniciales. • Colaboración con otros agentes externos para realizar actividades de interés

para las familias y difusión de las mismas a través del PAT y de las AMPAS.

Tercer trimestre

- Reuniones de seguimiento con las familias para abordar cuestiones generales referentes al grupo-clase o intervenciones puntuales a petición de las familias con el/la tutor/a, profesorado, departamento de orientación.
- Entrevistas y reuniones con las familias del alumnado para comunicarle las decisiones del Equipo Educativo adoptadas al respecto de las medidas de atención a la diversidad existentes en el centro.

Además de estas actividades, durante el curso se podrán realizar reuniones y otras actividades que se consideren de interés con las familias para abordar, a demás de las citadas, otras cuestiones o iniciativas que puedan resultar de interés.

5.- Metodología.

Se propone una metodología eminentemente activa y cooperativa, pero que adquieran una sistematización de las actuaciones que se realizan, creando espacios de coordinación entre todos los profesionales y agentes implicados, así como criterios compartidos a la hora de transferir información y trabajar con las familias. Estableciendo procedimientos y canales de comunicación claros. El/la orientador/a actuará de asesor y coordinador de todo el proceso e intervendrá de manera directa en aquellas actuaciones que lo requieran. La Jefatura de Estudios tendrá que establecer los espacios y tiempos de coordinación necesarios para que estas actuaciones se lleven a cabo de la manera adecuada.

6.- Recursos.

- Personales: Orientador, tutores/as, Jefatura de Estudios, profesorado de las distintas áreas y materias, familias y otros profesionales o agentes que resultasen de interés.
- Materiales elaborados por el Departamento de Orientación, Jefatura de estudios, Tutores/as, Departamentos Didácticos, Boletines de notas, comunicaciones de incidencias y partes de faltas de asistencia, etc..

7.- Evaluación.

Para evaluar dicho proceso tomaremos como referencia: registro de reuniones, productos elaborados, número y participación de reuniones realizadas por los distintos miembros (contenido, carácter grupal o individual, acuerdos adoptados), grado de cumplimiento de los acuerdos aspectos entre familia y

centro, charlas informativas, talleres u otras actividades realizadas (contenido, número, participación y adecuación de las mismas).

UNIDAD 3: COORDINACIÓN CON LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA DEL SECTOR (EOEPS) Y CON LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ADSCRITOS AL CENTRO.

1.- Introducción.

Una dimensión importante, es el establecer canales y procedimientos de comunicación que sirvan para traspasar la información entre los centros de procedencia del alumnado y el centro receptor. A continuación se realiza una propuesta para sistematizar dicho proceso.

2.- Objetivos.

- Facilitar información acerca de los recursos educativos y psicopedagógicos existentes en el centro.
- Realizar un seguimiento individualizado del alumnado para proporcionarle la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades.
- Generar un espacio de coordinación y crear procedimientos y canales de comunicación entre los centros de procedencia y el centro receptor del alumnado de nueva incorporación.

3.- Bloques de contenido:

Los contenidos que se trabajarán versarán principalmente sobre los siguientes aspectos:

- Información sobre el alumnado (características, necesidades, etc.).
- Características, estructura y organización del centro.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Itinerarios formativos y profesionales.

4.- Actividades y temporalización

- Confeccionar instrumentos y protocolos de recogida de información, que resulten de relevancia para ajustar la respuesta educativa al alumnado de nueva incorporación al centro, en colaboración con los miembros del EOEP del sector.
- Elaborar documentos destinados a los centros adscritos que contengan información sobre: Las características, estructura y organización de los centros, de las medidas de atención a la diversidad existentes y los itinerarios formativos y profesionales.

- Participar en las reuniones con el Equipos Directivos, Equipos Educativos, familias y alumnado coordinadas por el Orientador/a referente del EOEP con el fin de aclarar información relativa a las cuestiones anteriormente citadas.
- Organizar visitas al IES para que el alumnado vaya familiarizándose con los espacios y organización del mismo.
- Realizar reuniones generales para: Transferir información sobre: datos de matrícula por cursos, características generales del alumnado de procedencia, documentación específica, etc.
- Desarrollar acciones conjuntas en el ámbito del Plan de Acción Tutorial.
- Realizar reuniones específicas con los miembros de los EOEP, la Jefatura de estudios, los maestros/as especialistas en PT y AL y otros agentes que pudiesen estar implicados (Salud mental, Servicios Sociales, etc.) para concretar las medidas de atención al alumnado de necesidades educativas específicas.
- Coordinarse con los miembros de los EOEPs para transferir la información a las familias sobre los acuerdos adoptados acerca de la escolarización de sus hijos/as.

Las actividades se llevarán a cabo a lo largo del curso académico, se establecerá, al menos, dos reuniones con los EOEPs del sector, una al inicio y otra al finalizar el curso.

5. - Metodología.

Se propone una metodología eminentemente activa y cooperativa, con una gran flexibilidad y dinamismo en la organización, siendo el espacio educativo en el que se realiza la actividad, un elemento abierto y variable que se situará dentro o fuera del centro educativo, según lo requiera la actividad concreta a desarrollar.

6.- Recursos:

- Personales: Tutor/a, orientador/a, Equipos Educativos, Jefatura de Estudios, maestros/as especialistas en PT y AL y cualquier otro miembro de la comunidad educativa o del entorno.
- Materiales elaborados por el orientador/a y el EOEP.

7.- Evaluación.

Para realizar la evaluación se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos: materiales elaborados, protocolos de recogida de información, número de reuniones realizadas y actas de las mismas, el rendimiento académico del alumnado, etc.

UNIDAD 4: PREVENCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN PRIMER CICLO DE LA ESO.

1.- Introducción.

Una de las dificultades con que se enfrenta la práctica totalidad de los centros de Secundaria, es el de hacer frente al porcentaje, alto por lo general, de alumnos y alumnas que acceden a esta etapa educativa con un bajo nivel de adquisiciones tanto en “conocimiento” como, sobre todo, en “habilidades instrumentales”. Un porcentaje que, habitualmente, no baja del 30 % ó 40 %.

Por tanto, los centros de Secundaria debemos diseñar medidas capaces de afrontar con unas garantías mínimas de eficacia esta diversidad creciente que se va instalando en las aulas, ocupando un lugar preferente entre tales medidas el diseño de programas mixtos de prevención - corrección de las dificultades de aprendizaje, plenamente integrados en la planificación ordinaria de primer ciclo (sobre todo 1º E.S.O.).

2.- Objetivos.

- Conocer la situación de partida de los alumnos y alumnas que acceden al primer ciclo de la ESO en cuanto a habilidades instrumentales básicas y habilidades y estrategias de aprendizaje autónomo.
- Identificar a los alumnos y alumnas que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad y/o dificultades específicas de aprendizaje, con el fin de desviarlos hacia el programa de adaptaciones curriculares y refuerzo pedagógico del ciclo.
- Decidir acerca de las adaptaciones que deben introducirse en las programaciones de aula ordinarias del nivel con el fin de atender de manera lo más normalizada posible las necesidades educativas detectadas.
- Obtener información precisa en base a la cual adaptar el programa de acción tutorial previsto en el Plan de Orientación del centro para este nivel.

3.- Actividades y Temporalización.

1ª Fase: Evaluación inicial: A lo largo del primer trimestre y principios del 2º trimestre. Se revisarán los expedientes de Primaria de los nuevos alumnos, se aplicarán los instrumentos y técnicas de recogida de datos y se realizará el análisis de los mismos por el equipo docente, orientadora y jefatura de estudios, además de abordar el diseño definitivo de medidas.

2ª Fase: Una vez valorados los datos, se elaborará el diseño definitivo del programa que responda con la mayor exactitud posible a las necesidades y problemas detectados. Se diseñará también, teniendo en cuenta las posibilidades reales de actuación con que se cuenta en el centro.

Serán:

- Medidas internas del área: medidas que cada especialista adoptará en el contexto de su programación particular y del desarrollo de la misma en el aula, de las que es responsable único.
- Medidas tutoriales: medidas de intervención que deberán ser integradas en el marco de Programa de Acción Tutorial.
- Medidas de refuerzo pedagógico: medidas de refuerzo pedagógico complementarias a las que pueden hacerse en cada área en particular, centradas en las habilidades instrumentales básicas, que habrían de complementarse estrechamente con las actuaciones tutoriales previstas y con las medidas internas del área. Estarán dirigidas al conjunto de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje específicas de este nivel.
- Medidas de adaptación curricular: tratamiento específico destinado a alumnos con n.e.e. más acusadas o extensas, que precisan de una máxima individualización didáctica. Este último grupo de medidas exige una profundización en la evaluación inicial, realizada desde una perspectiva más “psicopedagógica” e individual, y que se llevará a cabo en el 2º trimestre.

4.- Metodología.

Se propone una metodología activa y cooperativa, con una gran flexibilidad y dinamismo en la organización, creando espacios de coordinación entre todos/as las profesionales y agentes.

Asumiendo las siguientes funciones el Departamento de orientación: Asesoramiento didáctico a profesores y profesoras en materia de estrategias didácticas para enfrentar el desarrollo de las medidas propuestas, presentación del plan de actuaciones posibles para su análisis por parte del equipo docente, presentación de materiales curriculares concretos disponibles para afrontar en el aula el desarrollo de las actuaciones ya planificadas y asesoramiento específico en materia de estrategias de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.

5.- Evaluación.

Se realizará una evaluación cualitativa continua a través de las reuniones semanales de coordinación entre el Departamento de Orientación y tutores de 1º ESO., pretendiendo que lleve a cuantos cambios se vean adecuados o precisos a través del análisis y debate de los resultados y marcha general del programa.

Habrá una evaluaci3n final cuantitativa, tanto a nivel de alumnado, como de los integrantes del programa, en vista a adecuar las medidas oportunas para el siguiente curso escolar.

UNIDAD 5: PROPUESTA DE CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

1.- Introducci3n.

Una de las actuaciones fundamentales que se puede tomar con el alumnado para responder a sus necesidades educativas especiales es adecuar la respuesta educativa a ellas mediante una adaptaci3n curricular. Por ello se hace necesario asesorar al profesorado del instituto sobre la programaci3n y aplicaci3n de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise.

2.- Objetivos:

- Informar y unificar criterios con el profesorado sobre qué es una adaptaci3n curricular, los tipos de adaptaciones curriculares y los elementos que debe contener.
- Colaborar con el profesorado en la elaboraci3n y cumplimentaci3n del documento de ACI.
- Buscar espacios de coordinaci3n entre el/la orientador/a, el profesorado, las personas especialistas en PT y AL, familia, equipo educativo del alumno/a y otros agentes implicados para elaborar y realizar el seguimiento del ACI.

3.- Contenidos.

- La Adaptaci3n Curricular. Tipos de Adaptaciones Curriculares y Elementos que debe contener una adaptaci3n curricular.
- Elaboraci3n, Seguimiento y evaluaci3n del ACI.
- Funciones y coordinaci3n de las personas implicadas en el proceso.

4.- Actividades.

- Elaboraci3n y entrega del documento a los miembros de la CCP que contenga informaci3n sobre: Adaptaciones curriculares. Tipos y características, elementos y modelos de Adaptaci3n Curricular. Así como de los criterios de elaboraci3n de ACIs a alumnado susceptible de la misma. Para que sean discutidas en los departamentos Didácticos.

- Unificar criterios respecto a la información facilitada en base a las propuestas de los departamentos didácticos.
- Elaborar un documento recogiendo los acuerdos de los distintos Departamentos para ser elevado a la CCP, y si es aprobado, quede recogido en los PCC y en la Programación General Anual.
- Realizar reuniones de los Equipos Educativos del alumnado con necesidades educativas específicas que requiera de ACI para establecer y acordar, en base a los criterios establecidos y a la evaluación psicopedagógica del alumnado, el tipo de adaptación más pertinente.
- Planificar sesiones dedicadas a la cumplimentación y seguimiento del DI AC.

5.- Temporalización.

Se trata de una declaración de intenciones, aunque es el propio centro el que marcará la temporalización, ya que dependemos del funcionamiento de los DD y de la CCP.

Primer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Elevar la propuesta de trabajo a la CCP. • Discusión de la propuesta en los departamentos didácticos. • Elaborar el documento final en base a las aportaciones realizadas. • Inclusión de dichas aportaciones en los documentos del centro. • Reuniones con los equipos educativos del alumnado con n.e.e que precise de ACI. • Asesoramiento y cumplimentación de las DIACS por parte del profesorado de las áreas y/o materias en colaboración con el DO. • Información a las familias por escrito de las ACIs concretando el nivel de competencia curricular, los objetivos que se van a trabajar y solicitando su colaboración en el desarrollo y seguimiento del ACI.

Segundo trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de seguimiento del ACIS para valorar el grado de adecuación, introducir cambios • Información a la familia del grado de consecución de los objetivos propuestos en las ACIs y las modificaciones introducidas.

Tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de seguimiento de las ACIS para valorar el grado de adecuación, introducir cambios, concretar el nivel alcanzado y elaborar orientaciones

para la toma de decisiones respecto a la elaboración del ACI del siguiente curso.

- Información a la familia del grado de consecución de los objetivos propuestos en las ACIs, las modificaciones introducidas, la previsión para el curso que viene y facilitar orientaciones.

6.- Metodología.

Se propone una metodología eminentemente activa y cooperativa, con una gran flexibilidad y dinamismo en la organización, creando espacios de coordinación entre todos los/las profesionales y agentes implicados (aspecto a contemplar en especial por la Jefatura de estudios a la hora de elaborar los horarios, facilitando espacios de coordinación). El/la orientador/a actuará de asesor y coordinador de todo el proceso. Asumiendo la responsabilidad de facilitar información, recoger propuestas y elaborar el documento en base a las mismas que pasará a formar parte del PCC y la PGA del centro.

7.- Recursos:

- Personales: Orientador/a, maestros/as especialistas en AL y PT, profesorado de ámbitos, profesorado de las distintas áreas y materias, familias y otros profesionales o agentes que resultasen de interés.
- Materiales elaborados a lo largo del proceso.

8.- Evaluación.

Entendemos la evaluación a partir de la negociación y del compromiso de todas las personas que participan en el proceso. La evaluación tendrá un carácter formativo, interesándose por los procesos y no tan sólo por la consecución de resultados.

UNIDAD 6: ACTUACIONES ESPECÍFICAS DEL ORIENTADOR/A EN EL DESARROLLO DEL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL (POAP).

1.- Introducción.

La Orientación Académica Profesional debe de ser una actuación transversal en el centro, implicando a todos los miembros y agentes educativos en la concreción de actuaciones que se reflejen en el mismo. A continuación pasamos a desarrollar acciones específicas que se realizan desde el DO para apoyar al desarrollo del POAP.

2.- Objetivos.

- Contribuir al desarrollo al desarrollo social y personal del alumnado facilitando la toma de decisiones en relación con su itinerario educativo en la etapa y con la elección académica profesional posterior a través del POAP.

3.- Contenidos.

- Concreción, desarrollo y evaluación del POAP

4.- Actividades y Temporalización.

- Orientación del POAP por niveles, presentando las propuestas de actuación y realizando el seguimiento oportuno y colaborar con los tutores/as y resto de comunidad educativa en la ejecución del mismo.
- Preparación de las actividades que serán llevadas a cabo a la tutoría en torno a la orientación académica-profesional, aportando los materiales, documentación y asesorando sobre estrategias para llevarlas al aula.
- Elaborar trípticos informativos destinados al profesorado, tutores/as, alumnado, familias y otros servicios y agentes externos al centro sobre: información general del sistema educativo, oferta formativa en general (reglada y no reglada), oferta formativa del centro, itinerarios formativos y profesionales, optatividad en los distintos niveles, etc.
- Impartir charlas informativas, sobre los temas anteriormente citados dirigidos al alumnado, familia, centros adscritos y otras instituciones que estuvieran interesadas.
- Mantener reuniones individuales para aclarar cuestiones relacionadas con el POAP con el alumnado, familias y personas que lo soliciten.
- Colaborar con los Departamentos didácticos en la elaboración y recopilación sobre las materias optativas que se ofertan en el centro.
- Realizar actividades de orientación académica en la hora de tutoría relacionadas con la búsqueda de información académica y profesional a través de Internet, Webquest, cuestionarios on line, etc.
- Coordinarse con otros servicios, COIE, Universidad, Empresas, Servicios de Empleo, Institutos, agentes de la zona para realizar actividades.
- Actividades propuestas e iniciativas del profesorado o de cualquier otro miembro de la comunidad educativa o externo a ella (análisis de las mismas y toma de decisiones al respecto).
- Actividades de evaluación del desarrollo de la acción orientación académica y profesional dirigida al profesorado y al alumnado. Elaboración de la memoria.

Las actividades de coordinación se llevarán a cabo en la hora dedicada a la coordinación del Orientador/a, Jefatura de Estudios y Tutores/as de los distintos niveles, con un carácter semanal. Las acciones directas del orientador se llevarán a cabo en la hora dedicada a la tutoría en los distintos niveles según esté establecido en el POAP a lo largo del curso escolar, cobrando más importancia entre el segundo y el tercer trimestre.

5.- Metodología.

Se propone una metodología eminentemente activa y cooperativa, creando espacios de coordinación entre todos los profesionales y agentes implicados (aspecto a contemplar en especial por Jefatura de estudios a la hora de elaborar los horarios, facilitando espacios de coordinación). El/la orientador/a actuará de asesor y coordinador de todo el proceso.

6.- Recursos.

- Personales: Orientador, tutores/as, Jefatura de estudios, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesorado de las distintas áreas y materias y familias profesionales y otros agentes que resultasen de interés.
- Documentos del centro: Programación General Anual (PAT, POAP, PAPEA, etc.). Trípticos, carteles, charlas, presentaciones en Power Point, materiales aportados por las familias profesionales y departamentos didácticos, materiales aportados por la Jefatura de Estudios.

8.- Evaluación.

Entendemos la evaluación debe partir de la negociación y del compromiso de todas las personas que participan en el proceso. La evaluación tendrá un carácter formativo, interesándose por los procesos y no tan sólo por la consecución de resultados. Además cobrará un carácter emergente, a fin de adaptarse a aquellas peculiaridades que puedan ir surgiendo a lo largo del curso.

Para realizar la evaluación partiremos de la siguiente información: reuniones realizadas (número, participación y contenido trabajado en las mismas), cuestionarios para el profesorado, el alumnado y familias, documentos elaborados, propuestas realizadas al departamento, actas de las redes y las juntas de Evaluación, rendimiento académico e informes de seguimiento del alumnado, número de reuniones con las familias, etc.

Esta información se incluirá en la memoria de evaluación del Programa de Actuación del Departamento.

2.7 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

Entendemos la evaluación como un proceso emergente orientado principalmente a la toma de decisiones por lo tanto, será necesario establecer canales de evaluación de las distintas líneas de actuación del DO, con el fin de plantear una respuesta educativa lo más adaptada posible a las características y necesidades del centro. La evaluación además deberá tener un carácter esencialmente formativo y orientador. La finalidad última de la evaluación será establecer líneas de actuación sobre el proceso educativo.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.

- Obtener información del grado de cumplimiento del Programa de actuación del DO.
- Tomar decisiones respecto a las líneas de actuación aceptadas.
- Mejorar la programación de la intervención orientadora y psicopedagógica aprovechando la retroalimentación informativa para reorientar o adecuar las distintas actuaciones de cara a conseguir una mayor eficacia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El proceso de evaluación tenderá a valorar los siguientes aspectos:

- Si la labor orientadora se ha integrado e implicado con el contexto real y trata de dar respuesta a los problemas de dicha realidad.
- Si se ha tenido en cuenta el criterio de prioridad de necesidades que deben satisfacerse.
- Si se ha facilitado la participación de los agentes de la intervención orientadora en su totalidad, tanto en su diseño como en su desarrollo e interpretación.
- Si las intervenciones orientadoras alcanzan unos niveles de eficacia y eficiencia adecuados.
- Si los datos obtenidos de la evaluación indican cómo mejorar futuras intervenciones.

TAREAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.

- Análisis y valoraciones de las actuaciones desarrolladas en las reuniones semanales de coordinación de tutorías.
- Análisis y valoraciones de los departamentos en las reuniones de la CCP.
- Valoración de los apoyos recibidos y de las relaciones con el DO en la memoria de la tutoría que de cada grupo realicen los tutores y tutoras.
- Cuestionarios dirigidos a los destinatarios de las intervenciones:

- Cuestionarios dirigidos a alumnos/as en las sesiones de evaluación, dentro de las tutorías de grupo, en tres momentos del curso, para recoger valoraciones y sugerencias respecto al plan.
- Cuestionario de evaluación dirigido a los tutores/as para recoger sus valoraciones respecto a las actuaciones desarrolladas y los apoyos recibidos.
- Cuestionario dirigido a los departamentos didácticos y al Equipo Directivo para recoger valoraciones y observaciones respecto al desarrollo y evaluación del Plan.
- Cuestionario dirigido a las familias para recoger valoraciones sobre la cantidad y calidad de los contactos, el grado de conocimiento del centro, del departamento de orientación, etc.
 - Cuestionarios de autoevaluación.
 - Fichas de observación.
 - Intercambios orales.
- Participación de los padres en las reuniones y entrevistas.
- Participación de los alumnos en las actividades de tutoría.
- Número de demandas y consultas formuladas al DO por familias, alumnado y profesorado.
- Uso de los materiales y recursos bibliográficos del DO por profesores, padres y alumnos.

La evaluación del programa se realizará tomando como referencia los siguientes indicadores que a continuación se presentan. Al final de curso se propondrá una línea a seguir de acuerdo con la evaluación efectuada y con la nueva situación del Centro. Veamos, finalmente, los indicadores mencionados:

INDICADORES

Contextualización del programa	Personal implicado	Compromisos adquiridos
Necesidades	Adecuación de las propuestas	Utilización de los resultados
	Variedad de actividades	Cauces de información

Fijación de objetivos congruentes		
Planificación	Evaluación de los resultados	Otros

MEMORIA DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN DEL DO.

Al finalizar el curso se elaborará la memoria final del DO en al que se recogerán los datos y valoraciones más importantes obtenidas en el proceso de evaluación. Incluyendo aspectos como el grado, cumplimiento, adecuación y repercusión de las actuaciones planteadas, aspectos susceptibles de mejora, propuestas de desarrollo, etc. El fin de la memoria será el de tomar decisiones respecto a las distintas actuaciones.

En la elaboración de la memoria participarán todos los miembros del departamento con sus aportaciones y propuestas y el resto de la comunidad educativa, ya que las actuaciones del DO tienen un carácter eminentemente transversal. La redacción final será responsabilidad del Jefe de Departamento.

3. TERCERA PARTE: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

3.1 DIAGNÓSTICO INICIAL

La innovación está diseñada para ser implementada en la hora semanal de tutoría de 1ºESO del IES Astures de Lugones. Este nivel está formado por 6 grupos (A, B, C, D, E y F) destacando los grupos E y F, en los cuales hay 3 y 4 alumnos con NEE respectivamente, y un porcentaje importante de inmigrantes.

Los tutores de 1ºESO han informado durante las reuniones, que la convivencia entre el alumnado no es muy conflictiva ni alarmante, aunque se han detectado algunos problemas a lo largo del curso, como:

- Alguna agresión física (casos puntuales) y verbal entre los propios compañeros.
- Falta de integración y empatía de algunos alumnos/as con el resto.
- Baja habilidad comunicativa para expresar emociones, ideas y valores.
- Baja tolerancia a la frustración y signos de baja motivación en los grupos E y F.

3.2 JUSTIFICACIÓN

Esta unidad de actuación está ubicada en el **apoyo a la acción tutorial**, principalmente en 4 de los 7 objetivos propuestos:

- Conocer y contribuir al desarrollo de las capacidades de cada alumno así como proporcionarle técnicas que permitan mejorar sus procesos de aprendizaje, previniendo, en la medida de lo posible, el fracaso escolar.
- Fomentar una adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes del grupo y de la comunidad educativa, enseñando a ser personas, a relacionarse y a convivir sin discriminar por condiciones socioeconómicas de sexo, raza, cultura, religión o de otra índole.
- Favorecer los procesos de madurez personal y el desarrollo de actitudes (normas, valores, principios) de trabajo individual y en grupo, así como de compromiso con lo acordado por el grupo.
- Habituarse al alumno a la reflexión y al autoanálisis.

Por lo tanto, el plan de acción tutorial (PAT) se presenta como el más idóneo para llevar a cabo el programa de educación emocional. La ventaja en este caso es que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado y en ella tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional.

Pero la razón más contundente para educar la dimensión emocional se halla en la propia **LOE** cuando ésta afirma:

- Capítulo I art. 2. Uno de los fines del sistema educativo español **“es el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.”**
- Capítulo III art. 23. Uno de los objetivos fundamentales de la etapa de secundaria es el de **“fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás,**

así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

Dicha formación no puede realizarse sin educar la dimensión emocional puesto que resultaría imposible desarrollar plenamente la personalidad del alumno sin atender a su desarrollo emocional, porque la dimensión emocional es inherente a la personalidad.

Entre los diversos argumentos para justificar la propuesta de innovación en educación emocional, destacamos los siguientes:

1. Situaciones vitales:

- En las vivencias personales de nuestra vida experimentamos emociones continuamente. La satisfacción nos anima a actuar con ilusión; en el caso contrario, nos podemos sentir irascibles y molestos por pequeñas cosas. Con cierta frecuencia, en situaciones de tensión emocional, nos cuesta controlarnos.
- Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional: estresores del trabajo, imprevistos, conflictos, malas noticias, pérdidas, enfermedades, etc.
- Vivimos continuas contradicciones y conflictos. Se observa que solemos ser constructivos cuando nos encontramos a gusto con los demás; pero nuestra actitud puede ser negativa, o incluso destructiva cuando estamos a disgusto.
- Tenemos conflictos entre lo que deseamos y lo que pensamos que deberíamos hacer. Quisiéramos actuar de forma coherente y madura, pero a veces no sabemos cómo hacerlo. Todo esto nos puede producir malestar.

2. Situaciones educativas:

- La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse, como mínimo, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.
- El informe Delors señala cuatro pilares de la educación: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir; d) aprender a ser.

Estos dos últimos se relacionan con la inteligencia interpersonal e intrapersonal y, por tanto, con la educación emocional.

- Hay una necesidad de aminorar los efectos de transición de Primaria a Secundaria e iniciar al alumnado en el afrontamiento de las emociones negativas implícitas en los procesos de transición.
- Tanto en el momento de buscar trabajo como en la práctica profesional, las emociones desempeñan un papel importante. Se trata de adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos profesionales con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar.
- “Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional.
- La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado y de fracaso escolar en el alumnado.

3. Situaciones sociales:

- Es sabido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión, familia, comunidad o tiempo libre como en cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas. En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, etc.

4. Argumentos psicopedagógicos:

- Según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) cabe distinguir entre otros tipos de inteligencia, una inteligencia interpersonal y otra intrapersonal. Ambas son la base de la inteligencia emocional. Como señala Gardner (1995:47) concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias.

- Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios, estrés por las relaciones entre compañeros, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión, y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

3.3 OBJETIVOS

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
2. Identificar las emociones de los demás.
3. Desarrollar la habilidad de controlar y regular las propias emociones.
4. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
6. Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y potenciación de la autoestima.
7. Desarrollar la tolerancia a la frustración.
8. Adquirir la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales
9. Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.

3.4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.4.1. DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Se define como adolescencia la etapa de la vida que empieza hacia los 13 o 14 años y llega hasta los 18 o 20 años. El elemento inicial que define la adolescencia es la pubertad y el final de la adolescencia llegaría en el momento en que una persona tiene una madurez emocional y social que le permite desarrollarse dentro de la llamada vida adulta.

Siguiendo a Bisquerra:

“el desarrollo emocional de la adolescencia está determinado por una serie de factores que definen esta etapa evolutiva. La “crisis” que generan estos factores afectan directamente al mundo emocional y de hecho la adolescencia es un período clave en el desarrollo y madurez emocional” (Bisquerra,R. 2003:15-18)

• **Un cuerpo nuevo**

Durante la adolescencia se producen grandes cambios físicos, regulados por el sistema hormonal. Estos cambios físicos y hormonales y este nuevo cuerpo que desconoce conllevan graves crisis emocionales que van desde un rechazo hacia si mismo hasta períodos de gran narcisismo. También se muestra sensible y débil emocionalmente ante las presiones que provienen de los compañeros, de los padres y de los modelos sociales.

• **El descubrimiento de una nueva sexualidad**

La pubertad significa la llegada de la madurez sexual. El sistema hormonal está estimulado y genera conductas sexuales nuevas. El interés por el propio sexo y por el sexo contrario da origen a nuevas emociones difíciles de comprender y regular. Este “desbordamiento” emocional influye en toda su conducta emocional y en todas sus actividades.

• **Los amigos**

Los adolescentes se están formando como personas y una de las herramientas que utilizan son los amigos. La amistad sirve al adolescente para:

- Ayudarle a descubrir la propia identidad.
- Darle seguridad y estabilidad emocional.
- Habilidades sociales. (compartir, relacionarse, dar, ayudar, obedecer reglas...)

La gran influencia y la importancia del grupo para el adolescente provoca que sea una forma muy fuerte de presión emocional y que explique conductas emocionales que el adolescente de forma individual no presentaría.

• **Una personalidad nueva**

A partir de su capacidad de razonamiento abstracto, el adolescente empieza a preguntarse por los valores y las opiniones que han marcado su conducta. Esta apertura comporta revisar las ideas religiosas, los valores morales, las amistades, el concepto de autoridad de los padres, el futuro como estudiante o en el mundo laboral, el tipo de relaciones con los amigos, etc. En este contexto cabe situar la evolución emocional del adolescente, desde un estado infantil de

sorpresa y rechazo al fracaso a un estado de madurez y de comprensión de las propias capacidades y emociones. Y en función de la capacidad de autoconocimiento y regulación de las emociones este proceso estará marcado por el avance o el retroceso.

Por otra parte, el adolescente se enfrenta a uno de sus mayores enemigos: la baja autoestima que conlleva un grave conflicto emocional que afecta a toda su vida emotiva y afectiva. La baja autoestima es consecuencia de su no aceptación del propio yo, es decir de la propia manera de ser. La valoración que se da el adolescente a sí mismo acostumbra a estar distorsionada y ser negativa e injustificada. Eriksson explica este conflicto de personalidad en el hecho que el adolescente tiene que abandonar la infancia y buscar una nueva identidad entre el mundo de los adultos.

3.4.2 CONCEPTO DE EMOCIÓN

El término **emoción** procede del latín *movere* (que significa moverse) más el prefijo “e-“, significando algo así como “moverse hacia” y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Pero definir su significado en un sentido estricto resulta complicado. La investigación básica sobre las emociones todavía no ha proporcionado una base sólida donde apoyar muchos de los resultados, y muestra de ello es que actualmente se carece de una definición y un concepto de emoción aceptado por todos.

Para hacernos una idea de esta gran variedad, podemos observar la diferente terminología empleada por diversos autores para tratar de explicar en qué consiste: un estado complejo, una respuesta somática, una perturbación de la mente, sentimiento, pensamiento, estado biológico, estado psicológico, tendencia a la acción, estados discretos, reacciones a informaciones...

En cualquier caso, la emoción es un término que tiene diversos matices. En este sentido, es importante distinguir el cambio puntual que se produce en un momento y que tiene una duración limitada en el tiempo, del rasgo o tendencia emocional que da cuenta de la forma habitual de responder o la tendencia a estar la mayor parte del tiempo experimentando una determinada emoción.

No obstante, es preciso delimitar el concepto de emoción, ya que con frecuencia describir emociones incluye también palabras o expresiones utilizadas en el lenguaje coloquial como sentimientos, afectos, estado de ánimo, humor, etc.

1. **Afecto.** Es más general que la emoción y más primitivo tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético. El afecto posee tono o valencia (positiva o negativa) e intensidad (baja o alta). Tiene que ver con

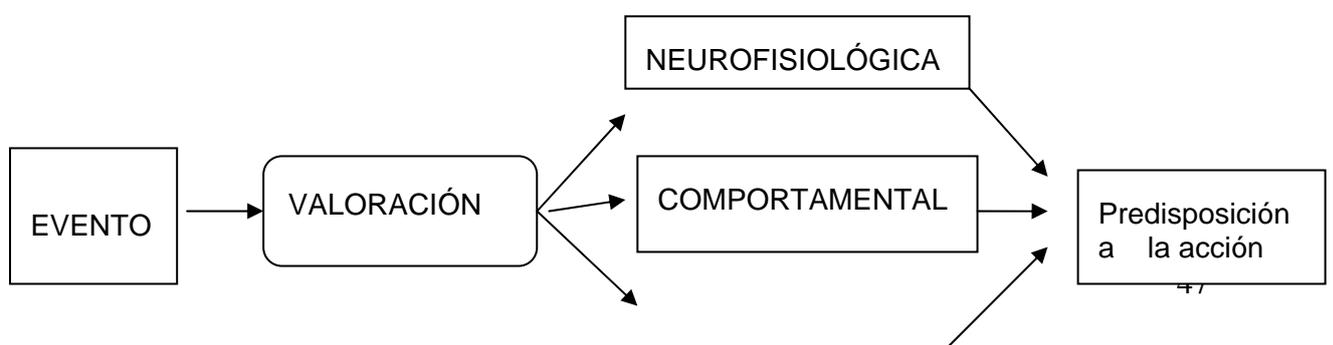
la preferencia, y permite ver la preferencia que muestra una persona ante las distintas situaciones.

2. **Humor.** Es una forma específica de estado afectivo. Implica la intervención de creencias sobre la probabilidad de experimentar el afecto positivo o negativo en el futuro. Su duración puede ser de varios días y puede cambiar según varíe la probabilidad de afecto en el futuro.
3. **Emoción.** Es también un tipo de afecto, pero su duración suele ser muy corta. Está muy relacionado con el ambiente y la relación que mantiene con él el individuo. Son como las figuras que destacan del fondo de los otros estados afectivos. A diferencia de los sentimientos que están en relación con el ambiente físico, las emociones hacen referencia a un estado psíquico o social. Las emociones afectan a todo el organismo y se relacionan con manifestaciones específicas en los diferentes tipos de respuesta (cognitiva, fisiológica y motora).

En este caso, utilizaré el concepto que aporta Bisquerra, ya que sintetiza de manera muy didáctica los diferentes enfoques y procesos que intervienen:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (Bisquerra,R. 2000:63)

Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocortex interpreta la información. De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:



El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus (1991) (Teoría de la valoración cognitiva) en la emoción interviene la evaluación primaria y la secundaria. La evaluación primaria determina las consecuencias que pueden derivarse de la situación, consecuencias que pueden ser irrelevantes o inocuas afectivamente, favorables o estresantes, es decir, hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En la evaluación secundaria se determina si se tiene la suficiente competencia personal para afrontar la situación, es decir, se consideran los recursos personales para poder afrontarla: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

No obstante, a pesar de la riqueza de la actividad cognitiva en el proceso de la emoción, Izard (1989) insiste en que gran parte del procesamiento emocional de los sucesos externos sigue siendo no cognitivo; es automático, inconsciente y está mediado por estructuras subcorticales. También es útil distinguir entre *reacciones emocionales innatas* y *acciones emocionales voluntarias*. Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos (LeDoux, 1999: 301).

4. **Sentimiento.** Es la experiencia subjetiva de la emoción. Hace referencia a la evaluación que de forma reiterada hace el sujeto cuando tiene que enfrentarse a una situación. Es el estado emocional de los contenidos de la conciencia. Tiene una causa precisa en las sensaciones y percepciones del momento. Suele concebirse como reacciones afectivas difusas, agradables o desagradables, sin claros referentes orgánicos ni conductuales, por lo que tienden a ser suaves y duraderas.
5. **Estado de ánimo.** Es una experiencia afectiva de fondo, con naturaleza de defensa, de causa más bien desconocida o vaga y además remota. De más duración que las emociones y de menos intensidad.

3.4.3 COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

La emoción es una respuesta compleja, ya que está constituida por diferentes componentes que no siempre funcionan de forma sincrónica.

Lang (1968) fue el primer autor que planteó la “**Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional**” denominando a los distintos elementos con los nombres de: **cognitivo, neurofisiológico** y **motor**.

Sin embargo, y contrariamente a lo que se pensó inicialmente, lo que normalmente se ha encontrado en los diferentes estudios realizados es que dichas respuestas no suelen correlacionar sino que suelen presentar una baja correlación o pueden incluso ser contrarias, este hecho se ha denominado **desincronización o fraccionamiento de respuestas**.

El **componente neurofisiológico** incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, ya que participan en la emoción para prepara y regular la conducta de afrontamiento adaptativo. Las principales repercusiones que se producen son:

- La piel altera su temperatura
- Cambios en la distribución de la sangre (vasodilatación o vasoconstricción)
- Alteración del ritmo cardíaco (taquicardia o bradicardia)
- Modificación de la respiración
- Respuesta pupilar lenta
- Secreción salivar anormal
- Respuesta pilomotoria en la nuca
- Movilidad gastrointestinal
- Tensión muscular
- Hiper o hipofuncionamiento hormonal
- La presión sanguínea aumenta
- Alteración del metabolismo de los neurotransmisores

El **componente motor** o expresivo es el aspecto comunicativo, social de la emoción. Mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales en particular, nuestras experiencias privadas se expresan y comunican a otros. Cada emoción conlleva una u otra expresión, o una asociación de ellas.

La expresión facial de las emociones determina la cualidad de la experiencia emocional. Cuando una persona se emociona los neurotransmisores transmiten el mensaje desde el SNC a los músculos faciales. Las expresiones faciales de las emociones son respuestas muy estereotipadas y poseen un alto valor comunicativo en los primates humanos y no humanos. Estas respuestas están reguladas originariamente por neuronas subcorticales pertenecientes al sistema motor extra-piramidal.

Las normas de cada cultura regulan la expresión social de las emociones. Así, por ejemplo, los orientales enmascaran sus expresiones negativas ante escenas desagradables por medio de la sonrisa si se encuentran presentes otras personas.

El **componente cognitivo** de la emoción otorga el sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significancia y significado personal. La emoción se siente a un nivel subjetivo, tanto en intensidad como en calidad. El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. La introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, dado que las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Estos déficits provocan la sensación de «no sé que me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Es interesante relacionar estos tres componentes con la clasificación de objetivos didácticos. Si bien lo observamos veremos un paralelismo entre: «Hechos, conceptos y sistemas conceptuales» con la dimensión cognitiva; «Procedimientos» con el comportamiento; y «Actitudes, valores y normas» con respecto a la dimensión emocional.

3.4.4 ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EN CADA NIVEL DE LA EMOCIÓN

- A nivel neurofisiológico:

- **La Respiración**

La respiración nos proporciona una mejor oxigenación optimizando la vida, cuanto más oxígeno tengamos en el cerebro, seremos más claros y más eficaces. Existen dos tipos de respiración que generan efectos diferentes. Una superficial, rápida y entrecortada, que normalmente se asocia a la respuesta de lucha, huida o estrés. Este tipo de respiración se caracteriza por un movimiento ascendente y frontal del tórax, de este modo el aire únicamente accede a la parte media y superior de los pulmones; es un sistema poco eficaz para oxigenar la sangre, por lo que si se mantiene de manera indefinida, intensifica la sensación de estrés y ansiedad.

La otra respiración es abdominal o diafragmática, también llamada profunda, que oxigena mejor la sangre porque permite el acceso del aire a la parte inferior de los pulmones y requiere el uso consciente del diafragma. La respiración abdominal fomenta un estado mental sosegado y tiene efectos psicológicos beneficiosos, como la reducción de la presión sanguínea y la disminución del ritmo cardíaco.

Los ejercicios que estimulan la respiración abdominal ayudan a relajar la mente. El mero de hecho de concentrarnos en el acto de respirar detiene el flujo de pensamientos inquietantes y angustiosos que se suelen experimentar en un estado de estrés o ansiedad.

- **La Relajación**

La relajación es un estado del cuerpo y de la mente, que se alcanza de forma progresiva; contribuye a reposar los músculos, liberar tensiones y al logro de mayores niveles de concentración. La relajación es tan importante como la respiración, ambas están interrelacionadas a tal punto que una modifica la otra. La relajación muscular profunda reduce la tensión fisiológica y es incompatible con la ansiedad.

La relajación física resulta esencial para combatir estados emocionales relacionados con la ansiedad, el estrés, el miedo, el manejo de la rabia y la depresión, entre otros. Aprender a relajar el cuerpo ayuda a reforzar la resistencia a esas situaciones y asumir mejor las exigencias cotidianas.

Las técnicas más utilizadas son la relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz. El más utilizado es el método de Jacobson y las adaptaciones del mismo realizadas por Wolpe y Bernstein y Borkovec.

- A nivel motor o conductual:

- **Búsqueda de apoyo y ayuda social**

Hablar con alguna persona de confianza sobre la situación y la emoción que provoca, analizando el estado emocional que se produce. Pedir ayuda y consejo a familiares o amigos produce alivio de los síntomas, y genera nuevas perspectivas de abordar el descontrol emocional.

- **Estrategia de confrontación**

Consiste en expresar la emoción negativa de manera adecuada a la persona provocadora de la emoción.

- **Estrategias de escape/evitación**

Consiste en evitar las situaciones que se sabe previamente que son capaces de producir incontrolabilidad emocional y respuestas exacerbadas.

- **Estrategias de distanciamiento**

Consiste en alejarse de la situación emocional mediante una acción determinada: darse un paseo, retirarse de la situación, emprender una acción para desviar el foco de atención emocional, etc.

- **Tomárselo con humor**

Se trata de generar pensamientos provocadores de buen ánimo, risa, hilaridad.

- A nivel cognitivo:

- **La reestructuración cognitiva**

Esta técnica identifica, analiza y modifica las interpretaciones o pensamientos erróneos que experimenta el sujeto y que pueden ser el origen de estados emocionales negativos. Esta técnica esta basada en la Terapia Racional Emotiva (TRE) de Albert Ellis (1981).

Esta técnica se fundamenta en la reflexión sobre la incidencia que tienen dichos pensamientos irracionales, absurdos y negativos que influyen sobre las emociones y el comportamiento en general. Para ello trata de concienciar al sujeto de cuales son dichos pensamientos, identificándolos y analizándolos para comprobar qué grado de verosimilitud, de objetividad y adaptación poseen. Una vez conseguida la concienciación de los pensamientos erróneos se intenta buscar otros que sean alternativos y que se ajusten a la realidad objetiva, con el fin de que le resulten útiles al sujeto para cambiar su estado emocional.

La aplicación práctica en el ámbito educativo sigue los siguientes pasos:

1. Enseñar al alumno cómo influyen los pensamientos en la manera de sentirse y de comportarse.
2. Enseñarle a identificar pensamientos. Respuesta a preguntas acerca de la situación productora del estado emocional negativo (¿qué ocurrió?, ¿cómo fue?, ¿qué personas estaban presentes?, ¿qué dijeron?, ¿cómo actuaste?)
3. Analizar los pensamientos. Se le enseña a discriminar los pensamientos que le hacen sentir mal. A cada pensamiento se le atribuye un valor de verdad, o de creencia en él.
4. Buscar pensamientos positivos. Los pensamientos positivos deben sustituir a los negativos que eran el origen del estado emocional. Ello supone un esfuerzo en encontrarlos o en elaborarlos y practicar su “puesta en escena mental”. Para ello se le proponen algunos ejemplos de contraste entre pensamientos negativos y positivos.

- **El entrenamiento autoinstruccional**

El desarrollo de las investigaciones de Meichenbaum (1981) ha sido muy notable en el ámbito escolar. Bajo el paradigma del autocontrol se han desarrollado programas que contienen elementos para que el alumno desarrolle su capacidad de autoconsciencia mediante la inducción en primera instancia de instrucciones de comportamiento y autoinstrucciones. Sólo cuando ya ha realizado el suficiente entrenamiento de autoobservarse, registrar, autoverbalizar, etc., adquiere el rol plenamente autónomo de regir su propio comportamiento.

En su aplicación práctica se lleva a cabo del siguiente modo:

1. Recogida de información (Autorregistro)
El alumno registra las actividades diarias que están asociadas a estados de ánimo. Registrándose los antecedentes situacionales y las consecuencias de la conducta problemática.
2. Especificación del problema.
El propio alumno debe concienciarse de las reacciones emocionales propias que son inadecuadas y luego manifestar la necesidad de cambiar dichas respuestas emocionales por otras más equilibradas y saludables.
3. Planificación de la intervención
En esta fase se le proporciona al alumno estrategias que debe poner en práctica para cambiar su reacción emocional.
4. La aplicación de las estrategias planificadas.
5. La evaluación de los resultados.

3.4.5. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Una de las clasificaciones más empleadas es la de distinguir entre emociones básicas y complejas o secundarias. Las emociones básicas, también denominadas primarias, puras o elementales, se reconocen por una expresión facial característica. Este argumento sobre la existencia de, al menos, algunas emociones que no son aprendidas sino universales e innatas se deben en cierta medida, a Paul Ekman (1992), quién descubrió que las expresiones faciales de estas emociones son reconocidas por personas de distintas culturas, lo cual les otorga un carácter universal. No son aprendidas sino que forman parte de la configuración del ser humano. Esto se evidencia en la presencia de las mismas expresiones faciales en los ciegos congénitos. Sólo una vez activada la

conciencia, transcurridos unos cientos de milisegundos, las reglas de exhibición culturalmente determinadas se imponen sobre la respuesta biológica.

Los investigadores discrepan en lo que concierne al número de emociones básicas o primarias, pero en general se reconocen como tales **6 emociones básicas**: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco.

Evans (2002:35) argumenta que más que pensar en las emociones básicas y las culturalmente específicas (secundarias) como dos clases completamente diferentes, debemos concebirlas como los extremos de un mismo espectro. Esto significa que la distinción entre las emociones es una discusión de grado más que de clase. Evans también apoya la propuesta de incluir una tercera categoría denominada emociones cognitivas superiores, las cuales ocuparían una posición intermedia. Éstas no son tan rápidas y automáticas como las emociones básicas ni se hallan asociadas universalmente a una única expresión facial. Estas emociones se procesan en áreas del neocórtex, por lo que estarían más expuestas a la influencia de los pensamientos conscientes y por lo tanto, más susceptibles de variación cultural. Entre las emociones cognitivas superiores se incluyen: el amor, la culpa, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos.

Otro tipo de clasificación es la que distingue las emociones según el grado en que afectan al comportamiento del sujeto y cuando se producen. Para este trabajo escojo la que realiza Rafael Bisquerra (Bisquerra,R. 2008:96-97).

1. Emociones Negativas

- **Ira**: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, agitación, excitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia...
- **Miedo**: temor, pánico, terror, horror, pavor, desasosiego, susto, fobia, aprensión, inquietud, incertidumbre...
- **Ansiedad**: angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo...
- **Tristeza**: depresión, frustración, aflicción, decepción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación...

- **Vergüenza:** culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar...
- **Aversión:** hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, disgusto, resentimiento, displicencia...

2. Emociones Positivas

•**Alegría:** entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, felicidad, gozo...

•**Humor:** provoca sonrisa, risa, carcajada e hilaridad.

•**Amor:** afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, adoración, devoción, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud...

•**Felicidad:** gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar...

3. **Emociones ambiguas:** sorpresa, esperanza, compasión.

4. **Emociones estéticas:** Las producidas por las manifestaciones artísticas (literatura, música, pintura, escultura...).

5. Las emociones se producen cuando...

Ira: se produce una frustración, engaño, ofensa, agresión...

Miedo: existe un peligro físico real e inminente.

Ansiedad: nos enfrentamos a una amenaza incierta, existencial, a un evento preocupante.

Tristeza: se experimenta una pérdida irreparable.

Vergüenza: se produce pérdida de la dignidad personal o ajena.

Culpa: se transgrede un imperativo moral.

Repugnancia: se siente aversión o asco a una sustancia, situación...

Celos: se vive el resentimiento frente a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto de otra persona.

Envidia: se quiere o desea lo que otro tiene.

Amor: se desea al otro o se participa en afecto.

Felicidad: se experimenta un estado de satisfacción y bienestar personal.

Orgullo: se produce una autovaloración positiva.

Alivio: se produce un bienestar personal como consecuencia de cesar una estimulación.

Esperanza: se tiene fe, ilusión y ansias de conseguir algo.

Compasión: Nos sentimos afectados por el sufrimiento de otro y desear ayudar.

Las emociones negativas implican sentimientos desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Estas emociones requieren energías y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento de manera más o menos urgente. Las emociones positivas, en cambio, son aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento.

Las emociones ambiguas o neutras, son aquellas que no son ni positivas ni negativas; o bien pueden ser ambas según las circunstancias. Éstas tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales.

Debemos tener en consideración, que “emociones negativas” no significa siempre “emociones malas”, puesto que las emociones facilitan el ajuste del sujeto a nuevas condiciones en el entorno, por lo que no hay emociones buenas o malas *per se*, sino que cada una de ellas cumple una función determinada.

A parte de las dos clasificaciones más usadas sobre las emociones, presentadas anteriormente, cabe destacar **la empatía**, encuadrada dentro de las llamadas emociones morales.

Las emociones morales forman parte del desarrollo moral del sujeto, y se manifiestan mediante conductas que reflejan preocupación por los demás como compartir, colaborar, ayudar, mostrar altruismo, ser tolerante y flexible, interés por los demás, sentido de la responsabilidad, mostrarse amable y caritativo.

“La empatía es la habilidad cognitiva para reconocer y comprender los pensamientos, las perspectivas y los sentimientos de otro individuo y una poderosa inhibidora del comportamiento agresivo”. (Eisenberg,1992, citado por Vallés,A. y Vallés,C. 2000:168).

La empatía restringe las conductas agresivas de los niños, que desisten ante las señales de sufrimiento de la víctima, y promueve que sean más sensibles a las consecuencias de su conducta y anticipen culpa por infligir daño a otro. Los sentimientos empáticos motivan conductas de ayuda, participación y consuelo.

Hoffman(1982) (citado por Silva,F. 1999: 84) señaló que en la empatía están involucradas, al menos, tres habilidades y procesos cognitivos. En su nivel más básico, requiere diferenciar entre uno mismo y el otro; en segundo lugar requiere un proceso asociativo directo entre experiencias ajenas y experiencias pasadas de emoción similar. En tercer lugar, la empatía implica también la habilidad cognitiva de asumir roles.

El empleo de la técnica denominada “**escucha activa**” se considera fundamental en el aprendizaje de la empatía. Escuchar con atención a otra persona es una conducta previa y necesaria para identificar sus emociones y sentimientos, así como sus ideas, concepciones, puntos de vista, etc., con el fin de desarrollar la capacidad de “ponerse en su lugar”, es decir, ser capaz de entender por qué otra persona puede sentirse alegre, molesta, ofendida, etc.

La aplicación de la escucha activa tiene lugar, al igual que otras muchas, en el rol-play o ensayo de conducta, y se estructura mediante la formulación de preguntas (mostrar interés), aclaraciones, dudas, resúmenes o parafraseos de lo que dice el interlocutor.

3.4.6. PRINCIPALES TEORÍAS DE LA EMOCIÓN

Siguiendo la obra de Fernández Abascal (2000), podemos realizar una síntesis de las principales teorías de la emoción.

• El enfoque evolucionista y biológico

Esta corriente fue iniciada por **Charles Darwin** en su libro “La expresión de las emociones en los animales y el hombre”, Darwin comienza haciendo especial hincapié en el papel adaptativo que cumplen las emociones. Algunas de las

teorías de esta corriente han dado gran auge al estudio de la expresión emocional, y más concretamente a las manifestaciones faciales. Así la “tradicación evolucionista” ha pasado a llamarse la “tradicación biologista”.

Dentro de esta corriente, destacan autores como **Zajonc** (1985), el cual pone un especial énfasis en la primacía de lo biológico sobre lo cognitivo. Por otra parte, Plutchik e Izard proponen planteamientos biologistas integrándolos en la perspectiva cognitiva.

Carroll Izard fue un teórico centrado en la teoría del feedback facial o de “las emociones como respuestas faciales”, las cuales sirven de fuente de información para los demás individuos que pueden percibirlo, pero también para el propio sujeto que puede percibir su propio feedback facial interviniendo con ello en la propia experimentación de la emoción. El principal objetivo de Izard consiste en relacionar los procesos emocionales con el resto de procesos que componen la personalidad humana, y por ello da gran preponderancia a las funciones que cumplen las emociones fundamentales en el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad. Considerando que los impulsos solamente adquieren significado psicológico para un sujeto si van acompañados de una emoción.

Para **Robert Plutchik**, la emoción no debería conceptualizarse como causada cognitiva o biológicamente. Más bien, la emoción es un proceso, una cadena de situaciones que se agregan dentro de un complejo sistema de retroalimentación. Los elementos del lazo de retroalimentación de Plutchik son cognición, excitación, sentimientos, preparación para la acción, despliegues expresivos y clara actividad conductual. El sistema de retroalimentación comienza con un acontecimiento en la vida y concluye con una emoción. Por lo que para influir en la emoción, uno puede intervenir en cualquier punto del lazo de retroalimentación.

Por último, otro autor destacado dentro de esta corriente es **Silvan Tomkins**, el cual ha sido uno de los principales autores que ha defendido el papel de las emociones como sistema motivador primario. Tomkins hace hincapié en sus planteamientos en dos aspectos: el estudio del rostro y el grado de acuerdo entre los observadores de unos rostros que experimentan un hecho emocional. A partir de estos dos pasos plantea la universalidad de las emociones y de su expresión facial. Cree que en los centros subcorticales existen programas neuronales innatos y específicos para cada una de las emociones. Cuando estos programas son activados involucran simultáneamente a diversas estructuras (cara, glándulas, corazón...), y les imponen un patrón de respuestas. Considera que al iniciarse una emoción en dichas estructuras se produce un feedback, y es cuando el sujeto es consciente de ese feedback cuando experimenta subjetivamente la emoción. Al mismo tiempo plantea que es posible experimentar la emoción sin ser consciente de ese feedback, ya que puedes generar imágenes en la memoria.

• La teoría psicofisiológica

Fue iniciada por **William James**, la cual se centra en los temas de la respuesta fisiológica, principalmente la realizada por el sistema nervioso autónomo y el somático.

Los cambios corporales (tanto fisiológicos como motores) que representan la expresión emocional son los que generan la experiencia emocional. Por lo que la activación voluntaria de la expresión emocional nos daría lugar a estados afectivos. Sin embargo, las auténticas emociones están compuestas de una serie de elementos reflejos que son difícilmente activables de manera voluntaria, por lo que es casi imposible conseguir por este medio las auténticas emociones.

James considera la existencia de un patrón particular en cada persona de manifestar o expresar una emoción, por lo que plantea una especificidad individual. Y también un patrón básicamente similar cada vez que aparece una emoción pero que en cada momento sería ligeramente diferente (especificidad temporal).

Paralelamente a las aportaciones de James, pero de forma independiente, el fisiólogo danés **Carl Lange** propuso unos postulados similares a los de James. Por eso hoy en día se habla de la **teoría de James-Lange**.

Esta teoría, en síntesis, dice que la emoción es la percepción de los cambios fisiológicos. Por lo que sostiene que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales (estamos tristes porque lloramos).

• La teoría neurológica

Fue iniciada por Walter Cannon, que comenzó planteando críticas a las teorías de James, para posteriormente plantear un modelo propio.

Cannon planteó que los cambios fisiológicos son concomitantes con el resto de manifestaciones de la emoción y sólo indican un aumento de la vigilancia y de la preparación para la acción.

Consideró que la rama simpática moviliza la energía, mientras que la parasimpática funciona de forma contraria generalmente reduciendo la energía corporal. Considera que las reacciones son comunes a las distintas emociones, distinguiéndose exclusivamente por las diferencias en la intensidad. Otorga el papel principal al sistema nervioso central, especialmente al tálamo que por una parte envía información a la corteza (para desarrollar la experiencia emocional) y

por otra parte al sistema nervioso periférico (para producir la expresión emocional). Por lo tanto la experiencia emocional y las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo. En definitiva, es el sistema límbico el que juega un papel preponderante en las emociones.

Esta teoría fue confirmada experimentalmente por **Bard**, por lo que actualmente se conoce como la **teoría de Cannon-Bard**.

- **Las teorías cognitivas**

Las teorías cognitivas consideran que la emoción es consecuencia de una serie de procesos cognitivos (elaboración, interpretación, valoración, atribución, etiquetado, expectativas, etc.). Plantean por lo tanto entre los estímulos externos y la emoción una serie de procesos cognitivos, por lo que las emociones no dependen tanto de los acontecimientos sino de cómo estos son interpretados.

- **Teoría de la valoración automática de Arnold**

Según Arnold (1960) la secuencia emocional es:

Percepción → Valoración → Experiencia subjetiva → Acción

Cuando recibimos un estímulo (información, experiencia, acontecimiento, etc.), evaluamos de forma automática cómo puede afectarnos en términos de nuestro bienestar. El resultado de la evaluación puede ser negativo o positivo.

- **Teoría bifactorial de Shachter y Singer (1962)**

Los autores plantean que la emoción surge de la acción conjunta de:

1. la excitación fisiológica (que es inespecífica)
2. la interpretación cognitiva

Exponen que el sujeto percibe su activación fisiológica y trata de darle una explicación, por lo que tiende a atribuirlo a las claves situacionales que se encuentran en ese momento. La intensidad de la activación experimentada determinará la intensidad de la emoción. La cualidad de la emoción vendrá determinada por la atribución que realice el sujeto. Si falta alguno de los dos factores no se producirá la emoción. Así, la simple excitación fisiológica produce la llamada emoción fría que carece de cualidad subjetiva.

- **La teoría procesual de Scherer**

Considera cinco elementos en la emoción, cada uno de los cuales cumplen una función determinada, y está regulado por un sistema distinto. Estos componentes son:

1. Procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto)
2. Procesos neurofisiológicos (regulación del sistema)
3. Tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción)
4. Expresión motora (comunicación de intenciones)
5. Estado afectivo subjetivo (reflexión y registro)

Considera que los diferentes aspectos que componen una situación son analizados por el sistema de información que realiza una serie de controles de la evaluación de los estímulos.

Estas evaluaciones consideran la ocurrencia del acontecimiento, la valoración, su atribución, su grado de control y la forma de actuar sobre el acontecimiento, la comparación con las normas internas del individuo y con las normas sociales. El resultado final de esta evaluación a cinco niveles es una reacción emocional. Donde el proceso evaluador determina tanto la intensidad como la cualidad de la emoción.

- **La teoría de la evaluación cognitiva de Richard Lazarus**

Lazarus considera que entre el individuo y el ambiente hay una constante interacción, como un proceso de continua adaptación, en la que la emoción y el arousal dependen de la forma en que el individuo construye la situación en función de sus valores, creencias, actitudes, etc.

Para Lazarus tanto las categorías emocionales como la intensidad, van a depender de una estimación del medio que se hace en relación al bienestar.

Lazarus considera que hay que distinguir tres tipos de estimaciones:

1. Valoración primaria. El sujeto juzga si un hecho es amenazante o no desde la perspectiva del bienestar. Se pueden dar tres valores (irrelevante, benigna positiva y estresante).
2. Valoración secundaria. El sujeto juzga las formas de afrontamiento para evitar anticipadamente un daño o para facilitar potenciales beneficiosos. Se incluye la valoración acerca de la eficacia de las estrategias de afrontamiento (coping), y de las consecuencias que se derivan. Esta valoración depende de la experiencia previa del sujeto, de la percepción que tiene el sujeto sobre sus habilidades y sobre los recursos ambientales.
3. Reevaluación. Consiste en el cambio en la valoración producido por una nueva entrada de información.

- La teoría de Fridja

Fridja considera que cada estado emocional deriva de una estructura emocional distinta, y pone en relación la emoción con la motivación y la cognición.

Existirían tres tipos de componentes:

1. Los componentes esenciales, que influyen en la situación emocional dependiendo de la relevancia y la claridad.
2. Los componentes de contenido, que influyen en la cualidad emocional dependiendo de la controlabilidad, la incertidumbre y la valencia.
3. Los componentes de objeto, que pueden referirse a uno mismo o a los demás.

Uno de los aspectos más relevantes de la obra de Fridja es su formulación de las leyes de la emoción. La primera ley, o Ley del Significado Situacional, es la principal pues implica su propia definición de lo que es una emoción:

[. . .] las emociones surgen como respuesta a las estructuras de significado de determinadas situaciones; diferentes emociones surgen en respuesta a diferentes estructuras de significado. [. . .] Preséntese cualquier suceso con su significado particular: surge un tipo particular de emoción, tal es la ley del significado situacional. Dada una pérdida, surge el duelo; dada una frustración, o una ofensa, surge la ira (Fridja,N. 1993:56, citado por Rodríguez Sutil,C. Anuario de Psicología 1998, vol. 29, nº3).

Entiende que las emociones son respuestas a sucesos importantes para el individuo. Básicamente son experiencias subjetivas cuyo núcleo es el placer o el dolor. Y ese núcleo también incluye una evaluación sobre la estructura del significado situacional. Son estados de “estar listo para la acción”.

El proceso de la valoración no es, en cualquier caso, un proceso simple. El contenido valorativo de la experiencia emocional no siempre coincide con los antecedentes cognitivos de la emoción. Emociones muy articuladas, como la ira o el sentimiento de culpa, son el resultado de un proceso constructivo a lo largo del tiempo. Considera que la teoría de la valoración es válida, en líneas generales, pero no el modelo lineal de la misma. La emoción no es necesariamente el punto final de un proceso cognitivo (Fridja,N. 1993: 360, citado por Rodríguez Sutil,C. en Emoción y cognición. “James más de cien años después”. Anuario de Psicología 1998, vol. 29, nº3).

3.4.7. EL CEREBRO EMOCIONAL

La investigación sobre el cerebro emocional tiene sus antecedentes en las investigaciones de Sperry y MacLean. Sperry ganó el Premio Nobel de Medicina en 1981 al descubrir que el hemisferio derecho de nuestro cerebro contribuye a la inteligencia tanto como el hemisferio izquierdo. Por su parte, MacLean, estableció que la totalidad del cerebro está conformada por tres estructuras diferentes: el sistema neocortical, el sistema límbico y el sistema reptil. Estos sistemas son física y químicamente diferentes, pero están entrelazados en uno solo que denominó cerebro triuno. Las emociones se localizan, de acuerdo con esta teoría, en el sistema límbico. (Vivas,M., Gallego,D., González,B. 2006: 20)

El sistema límbico está alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales, y es el responsable de las respuestas emocionales del individuo. Está constituido por las siguientes estructuras:

- La amígdala, es el centro de control emocional, responsable de las emociones de miedo, rabia y la conducta agresiva.
- El núcleo habenular
- Núcleos anteriores del tálamo
- El hipotálamo
- Tegmento mesencefálico
- Hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y se almacenan los recuerdos emocionales.

LeDoux (1987) descubrió el papel privilegiado que desempeña la amígdala en la dinámica cerebral como una especie de centinela emocional capaz de secuestrar al cerebro. Esta investigación ha demostrado que la primera estación cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos o los oídos es el tálamo y, a partir de ahí y a través de una sola sinapsis, a la amígdala. Otra vía procedente del tálamo lleva la señal hasta el neocórtex, el cerebro pensante. Esa ramificación permite que la amígdala comience a responder antes de que el neocórtex haya ponderado la información a través de diferentes niveles de circuitos cerebrales, se aperciba plenamente de lo que ocurre y finalmente emita una respuesta más adapta a la situación.

“Esta investigación de LeDoux constituye una auténtica revolución en nuestra comprensión de la vida emocional que revela por primera vez la existencia de vías nerviosas para los sentimientos que eluden el neocórtex”. (Goleman,D. 1996:41). Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos.

Por lo tanto, el cerebro pensante actúa como freno de las emociones fuertes y el denominado cerebro emocional responde más rápidamente y con

mucha más fuerza que el pensante, alertándonos de cuándo estamos en peligro. Sin embargo, “tal y como está configurado el cerebro es evidente que existe poco o escaso control inicial respecto al momento en que surge la emoción, y que tampoco existe mucho margen de maniobra sobre el tipo de emoción que nos afecta”. (Goleman,D. 1996:105).

“Establecer caminos neuronales o conexiones inter-sinápticas entre la amígdala y la corteza cerebral es determinante para un buen desarrollo emocional”. (Shapiro,L. 1997:35)

Desde el punto de vista educativo se postula que: “una forma de establecer dichos caminos neuronales o vínculos entre la parte emocional y la parte racional del cerebro, es la de hablar de las emociones suscitadas por diferentes situaciones, utilizando palabras para etiquetar y describir los sentimientos”. (Vallés,A. Vallés,C. 2000:113).

3.4.8. INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

El estudio de la Inteligencia Emocional se inicia en los años 90 sumándose a las críticas de los detractores de los test de inteligencia tradicionales que consideraban únicamente los aspectos puramente cognitivos de la inteligencia.

En España incluso antes de que Goleman promocionara el término inteligencia emocional se habían realizado propuestas para integrar la educación socioafectiva en el curriculum (López, 1992; Borrego, 1992; Jiménez, 1992; citado por Sala Roca,J. y Abarca Catillo,M. en “La educación emocional en el currículum”,2002, ISSN: 1130-3743).

• Modelos de Inteligencia Emocional

Existen multitud de modelos que hacen que a nivel de constructo no exista todavía claridad sobre los componentes de la IE. Algunos de los principales modelos, que enfatizan aspectos diferentes de la IE según la aproximación de la que parten, son:

- Desde una aproximación de habilidades:

El modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1995,1997)

Diferencia cuatro áreas de habilidades dentro de la IE, que se organizarían jerárquicamente (de más básica a superior):

1. **Percepción emocional.** Se trata de la habilidad para identificar emociones. A nivel intrapersonal implica reconocer de manera consciente qué emociones tenemos e identificar qué sentimos. A nivel interpersonal supone la capacidad para percibir emociones en caras o imágenes.
 2. **Facilitación emocional.** Calibra y ajusta el pensamiento de modo que las tareas cognitivas puedan usar la información emocional. Implica, por tanto, usar las emociones para mejorar el razonamiento, mientras que las otras áreas implican usar el razonamiento sobre las emociones.
 3. **Comprensión emocional.** Es la habilidad para comprender la información emocional sobre relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística sobre emociones. Esta habilidad es la que más saturación cognitiva presenta, la más relacionada con el procesamiento abstracto y razonamiento, y la que más parece correlacionar con el tradicional CI.
 4. **Manejo emocional.** Es la capacidad para dirigir y manejar las emociones y relaciones emocionales de una forma eficaz para el crecimiento personal e intrapersonal.
- Desde una aproximación mixta (efectividad personal y funcionamiento social):

El modelo de Competencias Emocionales de Goleman.

Incluye cinco competencias como principales componentes de la IE:

1. **Autoconocimiento emocional.** Se refiere al conocimiento de las propias emociones y cómo influyen sobre uno mismo.
2. **Autocontrol emocional** o autorregulación sobre las propias emociones, lo que impide un comportamiento impulsivo únicamente movido por sentimientos que pueden ser transitorios.
3. **Automotivación.** Es la capacidad para motivarse a uno mismo, dirigir las emociones hacia un objetivo y fijar la atención en metas en lugar de en obstáculos. Implica optimismo e iniciativa.
4. **Reconocimiento de emociones ajenas o Empatía.** Las relaciones sociales se basan en saber interpretar las señales que los demás emiten, muchas veces a través de la comunicación no verbal y de forma no consciente. El reconocimiento de las emociones ajenas, puede ayudar a

establecer vínculos más reales y estables, ya que facilita entender al otro y poder identificarse con él.

5. **Relaciones interpersonales o Habilidades Sociales.** Esta dimensión debe ir enfocada a potenciar la convivencia y establecer relaciones constructivas con los demás. Esto, en gran medida, se ve favorecido por la empatía.

El Modelo Multifactorial de Bar- On.

Este modelo tiene una conceptualización multifactorial de la IE basada en 5 factores y sus componentes:

FACTOR	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de ánimo
Componentes	Autoconcepto Autoconciencia emocional Asertividad Independencia Autoactualización	Empatía Responsabilidad social Relaciones interpersonales	Prueba de realidad Flexibilidad Solución de problemas	Tolerancia al estrés Control de impulsos	Optimismo Felicidad

- Desde una aproximación de procesos:

El Modelo de Barret y Gross (2001)

Barret y Gross entienden la emoción como un fenómeno dinámico, emergente y fluido, que resulta de la interacción entre procesos explícitos e implícitos, sin dar lugar a una evaluación correcta o incorrecta. En este modelo los procesos de autorregulación emocional adquieren especial importancia. Barret y Gross proponen cinco puntos en los que las personas pueden intervenir para regular sus emociones. Los cuatro primeros suponen una respuesta centrada en los antecedentes de la respuesta emocional, mientras que el quinto implica una respuesta centrada en la respuesta emocional misma.

1. **Selección de la situación.** Aproximación o evitación de estímulos con impacto emocional (personas, lugares u objetos)
2. **Modificación de la situación.** Si no se puede seleccionar la situación (la persona ya está implicada en ella), sí se puede intentar modificarla, lo que sería una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.
3. **Despliegue atencional.** Elección del aspecto de la situación en el que la persona centrará su atención (p.ej. distraerse si la conversación le disgusta o tratar de pensar en otra cosa cuando le preocupa algo).
4. **Cambio cognitivo.** Elección entre los posibles significados de la situación, que son los que determinan las tendencias de respuesta. La estrategia básica de afrontamiento en este momento es la reevaluación cognitiva.
5. **Modulación de la respuesta.** Influir sobre las tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional (supresión emocional o expresiva). La supresión emocional a diferencia con la reevaluación cognitiva, reduce la expresión sin reducir la experiencia emocional, lo que puede afectar a la salud física (depresión del sistema inmune, mayor riesgo coronario, progresión del cáncer, etc.).

3.4.9. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Podemos definir la Educación Emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el **bienestar personal y social**”.

(Bisquerra,R. 2000:243)

Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser.

Por lo tanto, la competencia emocional se puede entender como:

“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (Bisquerra,R. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43)

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques:

- a) capacidades de autorreflexión (**inteligencia intrapersonal**): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (**inteligencia interpersonal**): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

3.5. ACTIVIDADES

3.5.1. BLOQUE I. Conciencia Emocional

ACTIVIDAD 1: MI “DICCIONARIO EMOCIONAL”

Remitiéndonos a Goleman y sus teorías, el “analfabetismo emocional” es una de las principales causas de la falta de autocontrol y autoconciencia en nuestros días, especialmente entre los más jóvenes. Poner etiquetas y palabras a las emociones, es decir, disponer de un vocabulario emocional adecuado resulta el primer paso fundamental a la hora de identificar y manejar situaciones emocionales.

Objetivos

- Conocer y clasificar diferentes conceptos emocionales básicos.
- Identificación de emociones y sentimientos
- Elaborar un “diccionario emocional”
- Utilizar el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional

Procedimiento

El tutor repartirá una ficha elaborada por el departamento de orientación donde se explicará de manera clara y concisa las definiciones de los siguientes conceptos: afecto, humor, emoción, sentimiento y estado de ánimo. Enfatizando el concepto de emoción y los seis tipos de emociones básicas.

(ver fundamentación teórica)

Una vez repartidas las fichas, el tutor irá explicando mediante ejemplos y situaciones de la vida cotidiana cada uno de los conceptos y sus diferencias. Se dará un tiempo considerable para que el alumno sea capaz de asimilar e integrar los nuevos conceptos; por lo que el tutor debe estar abierto a posibles preguntas y dudas que puedan surgir.

Cada alumno en un cuaderno personal elaborará un pequeño diccionario, recopilando y anotando palabras y sinónimos de cada tipo de emociones y sentimientos. Para ello deberán servirse de la ayuda de distintas fuentes: diccionarios, diccionarios de sinónimos y antónimos, internet, libros, canciones... Un buen diccionario se complementa de ilustraciones, por lo que se trabajará la parte no verbal añadiendo al lado de cada una de las emociones básicas imágenes que expresen dichas emociones, para ello pueden servirse de recortes de libros, revistas, prensa, publicidad, internet o dibujos propios.

Para que la clasificación sea clara y ordenada nos guiaremos a través de la clasificación emociones positivas y negativas (*ver fundamentación teórica*).

Una vez que los alumnos comiencen a estar familiarizados con el vocabulario emocional, tendrán que redactar un pequeño texto de temática libre donde se refleje el uso de las palabras recopiladas en sus diccionarios personales.

Posteriormente, todos los alumnos expondrán sus textos oralmente favoreciendo la ampliación de sus diccionarios con nuevas palabras citadas por el resto de compañeros.

Recursos

- Ficha con las definiciones de los conceptos emocionales y las emociones básicas.
- Material gráfico (revistas, prensa, publicidad, internet...)
- Textos con contenido emocional (poesías, canciones, diccionarios...)
- Lápiz o bolígrafo
- Tijeras y pegamento
- Pequeño cuaderno para elaborar el “diccionario emocional”

Temporalización

Una sesión de tutoría para la explicación de las fichas y los objetivos de la actividad, reflexión y resolución de posibles dudas.

Una segunda sesión donde se repasarán los conceptos de la primera sesión y se irán ampliando sus diccionarios recopilando vocabulario e imágenes de diferentes fuentes (libros, diccionarios, canciones, prensa, internet...).

Una tercera sesión de tutoría, 30 minutos para redactar el texto y otros 30 para exponerlos y ampliar los diccionarios personales.

Observaciones

El “diccionario emocional” es una actividad que no debe finalizar una vez terminadas las tres sesiones de tutoría propuestas, ya que cuanto más se amplíe el vocabulario mejor. Por lo que durante todo el curso podrán ir ampliándolo a medida que descubran nuevas palabras. Y una de las mejores formas para conseguir dicho objetivo es, trabajando de manera transversal con los departamentos, especialmente, de Lengua y Literatura, Lengua extranjera y Educación Plástica y Visual.

Algunos alumnos pueden presentar alguna dificultad en la tercera sesión a la hora de redactar el texto, por lo que debemos evitar que se frustren. El uso de la expresión no verbal puede resultar un modo de expresión más adecuado y eficaz para algunos alumnos, por lo que la actividad podría adaptarse en estos casos, por ejemplo, realizando un pequeño comic o un dibujo que exprese alguna situación emocional.

ACTIVIDAD 2: EXPRESANDO EMOCIONES

Las emociones son cambios del estado de ánimo que pueden ser positivas si nos hacen sentir bien y seguros, o negativas si alteran nuestra forma de pensar y nuestro cuerpo dañando nuestras relaciones con los demás.

Objetivos

- Identificación de emociones y sentimientos
- Utilizar el lenguaje no verbal como medio de expresión emocional

Procedimiento

A continuación se presentarán unas tarjetas en las que están descritas unas emociones concretas o situaciones que los alumnos deben representar al resto de

la clase para que averigüen de cuál se está hablando cada vez. Se representarán o expresarán con el rostro pudiendo ayudarse de pequeños gestos, pero sin hablar y sin hacer ningún ruido. Mientras tanto, las personas que escuchan anotarán qué creen que se está representando para el final de la actividad hacer una puesta en común.

Tarjeta con emociones:

Enojo, pena, culpa, rabia, devoción, ansiedad, furia, aceptación, asombro, gozo, irritabilidad, temor, inquietud, tranquilidad, terror, enamoramiento, humillación, soledad, remordimiento, satisfacción, nerviosismo, cordialidad, euforia, desconcierto.

Tarjeta con situaciones:

- 1) ¿Qué...? No entiendo ni una palabra de lo que me dices.
- 2) Así de grande era el pez que pesqué.
- 3) ¡Ah! ¡Qué susto me has dado!
- 4) Menos mal que llegué a tiempo.
- 5) Venga ya, date prisa.
- 6) Vaya aburrimiento más grande.
- 7) ¿Sí? ¿En serio? ¡No me lo puedo creer!
- 8) No me gusta nada.
- 9) ¡Buahh! ¡Qué pena más grande!
- 10) Ni hablar, no haremos lo que dicen, no quiero.

Puesta en común:

- 1) ¿Te ha resultado difícil la actividad de representar?
- 2) ¿Qué claves te han ayudado para representar?
- 3) ¿Te ha resultado difícil averiguar de qué situación se trataba?
- 4) ¿En cuántas situaciones habéis coincidido la mayoría?

Recursos

- Tarjetas con el nombre de las emociones y las situaciones

Temporalización

Una sesión de tutoría

ACTIVIDAD 3: CONOCIENDO LA EMOCIÓN Y EL SENTIMIENTO

Tener conciencia del estado emocional resulta clave para vivir y crecer en armonía con los demás y con uno mismo. Las circunstancias y el medio que nos rodea son factores que uno no siempre elige, por lo que en muchas ocasiones inevitablemente estamos bajo un estado emocional que no elegimos o deseamos, pero si sabemos identificarlo estaremos en condiciones más favorables para decidir el tiempo que estamos bajo su dominio.

Objetivos

- Conocer el esquema básico del estado emocional y sus partes.
- Identificar emociones y sentimientos.
- Desarrollar la conciencia del propio estado emocional.

Procedimiento

El tutor repartirá una ficha en la cual se explica cuando se producen las diferentes emociones (*ver fundamentación teórica: Clasificación de las emociones, pto.5*)

Los alumnos tendrán que rellenar debajo de cada emoción y sentimiento de la ficha, una o varias situaciones en las que se han sentido así.

Una vez rellenas las fichas, el tutor pedirá algunos alumnos que describan en público algunas de las situaciones sentidas para cada emoción y se les pedirá al resto de alumnos si comparten la situación y la causa expuesta y se corresponden con la emoción citada. Si no es así, preguntar de que emoción se trata según la ficha, y en que otras situaciones han sentido dicha emoción.

Tras una primera fase de acercamiento a la emoción y sus causas (eventos), en una segunda fase, el tutor repartirá una ficha en la que se explica mediante un esquema sencillo el proceso de la emoción. (*ver fundamentación teórica : Concepto de emoción*)

Evento -> valoración (neurofisiológica, comportamental, cognitiva) -> predisposición a la acción.

El tutor explicará el esquema, haciendo hincapié en la triple respuesta de valoración que predispone a la acción (*ver fundamentación teórica*). Para facilitar la explicación y que los alumnos vayan asimilando el aprendizaje, los alumnos se servirán de la ficha anterior para profundizar y reflexionar sobre los tres niveles en la segunda ficha.

Ejemplo:

Ficha 1 → Miedo: existe un peligro físico real o inminente

Evento: ¿En qué situación has sentido miedo?

R: en el patio un chico mayor me amenazó con pegarme por chocar con él.

Ficha 2 → Miedo.

Valoración:

- **A nivel Fisiológico:** ¿qué sensaciones corporales sentiste?

R: palpitaciones, sudoración...

- **A nivel Conductual:** ¿cómo te comportaste?

R: estaba paralizado y la voz me temblaba

- **A nivel Cognitivo:** ¿qué pensabas y qué significó para ti?

R: que me iba a hacer daño, no podía pensar en nada, no sabía que me estaba pasando, estaba muy nervioso, sólo en que me iba hacer daño.

- Predisposición a la acción

R: Huir de la situación lo antes posible

A medida que los alumnos profundizan en los tres niveles irán adquiriendo una mayor conciencia sobre sus estados de ánimo y emociones, así como su valoración y predisposición a la acción.

Recursos

- Ficha 1: "Cuando se producen las emociones"
- Ficha 2: Esquema del proceso emocional
- Lápiz o bolígrafo

Temporalización

Una sesión de tutoría por ficha.

Observaciones

El trabajo desarrollado en la actividad 1 nos será de gran utilidad, especialmente a la hora de trabajar con el componente cognitivo, el cual otorga el sentimiento, es decir, una experiencia subjetiva con significancia y significado personal.

El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. La introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las

emociones, dado que las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Estos déficits provocan la sensación de «no sé que me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

3.5.2. BLOQUE II. Regulación Emocional

Una vez trabajadas las actividades 1 y 2, es decir, de disponer de un mayor vocabulario emocional y tener mayor conciencia a la hora de identificar los propios estados emocionales, estamos en situación de poder desarrollar y adquirir estrategias para regular dichos estados y que éstos dejen de influirnos de manera negativa. En este bloque, trabajaremos diferentes estrategias de regulación para cada uno de los tres tipos de respuesta (fisiológica, conductual y cognitiva).

ACTIVIDAD 4: DESCARGUEMOS TENSIONES

Una respiración correcta que permita la oxigenación del organismo se ve dificultada por las posturas, los ritmos de vida, las ropas y las situaciones de estrés que posibilitan patrones de respiración acelerados y de escasa intensidad. Los ejercicios de respiración están dirigidos a ejercer un control voluntario sobre la respiración, de manera que se entrene al alumno en la práctica de una respiración caracterizada por tasas bajas de inspiración, volúmenes elevados de aire y respiraciones predominantemente abdominales.

La respiración abdominal fomenta un estado mental sosegado y tiene efectos psicológicos beneficiosos, como la reducción de la presión sanguínea y la disminución del ritmo cardíaco. Los ejercicios que estimulan la respiración abdominal ayudan a relajar la mente. El mero hecho de concentrarnos en el acto de respirar detiene el flujo de pensamientos inquietantes y angustiosos que se suelen experimentar en un estado de estrés o ansiedad.

Objetivos

- Conocer las diferentes estrategias de regulación emocional del nivel neurofisiológico: respiración y relajación
- Regular los sentimientos e impulsos.

Procedimiento

El tutor explicará a los alumnos los diferentes tipos de respiración y relajación, así como sus beneficios (*ver fundamentación teórica*).

Tras la explicación, los alumnos comenzaran a practicar la respiración abdominal, siendo conscientes de los movimientos del diafragma y el ritmo de sus respiraciones.

Una vez trabajada la respiración, pasaremos a la fase de relajación.

Al alumnado se le hacen una serie de consideraciones iniciales antes de comenzar con el entrenamiento en relajación (*ver anexo 1*): se le explica que la relajación se aprende de forma progresiva, que es necesario desarrollar un abandono activo, que no deben tener miedo a la pérdida de control, que deben concentrarse en las instrucciones y sensaciones, adoptar una postura cómoda y reducir los estímulos, manteniendo los ojos cerrados.

Por último, los alumnos por escrito expondrán los cambios y las sensaciones que han experimentado durante la sesión. Y las compartirán con el resto del grupo.

Recursos

- Una sala habilitada que reúna unas condiciones óptimas.
- Guión para el entrenamiento en relajación (anexo 1)
- Audio ambiental de baja frecuencia
- Hoja y lápiz para describir la experiencia

Temporalización

Una primera sesión de iniciación a la respiración y la relajación.
Una segunda sesión donde se trabaje de manera más específica la relajación diferencial.

Observaciones

Para llevar a cabo la actividad, es necesario crear un ambiente óptimo en el aula reduciendo la intensidad de la luz y el ruido. Los alumnos deberán generar un clima de silencio y respeto. Una música ambiental y de baja frecuencia ayuda a facilitar la relajación. Si resulta difícil conseguir dicho ambiente en el aula, intentaremos buscar una sala más apropiada que reúna dichas cualidades.

El procedimiento de la relajación progresiva de Jacobson requiere un amplio período de tiempo para aprender a relajarse (56 sesiones), por lo que necesitaríamos un tiempo del cual no disponemos. Como solución adaptaremos el método al aula usando una de las variantes de la relajación progresiva: **la relajación progresiva**, la cual se trata de aprender a tensar solo aquellos músculos relacionados con una actividad y mantener relajados aquellos que no son necesarios. El objetivo es que el alumno aprenda a identificar las señales

fisiológicas provenientes de sus músculos cuando están en tensión y ponga en marcha las habilidades aprendidas para reducirlas.

Por último, cabe citar que dicha actividad puede ser trabajada de manera transversal junto con el departamento de educación física.

ACTIVIDAD 5: APRENDIENDO NUEVAS ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos

- Conocer las diferentes estrategias de regulación del nivel conductual.
- Analizar y saber en que situaciones utilizar las diferentes estrategias aprendidas.
- Usar el humor como herramienta pedagógica.

Procedimiento

El tutor repartirá a los alumnos una ficha donde se citan las estrategias más utilizadas a nivel conductual: búsqueda de apoyo y ayuda social, confrontación, distanciamiento y humor. (*ver fundamentación teórica*)

Para la primera estrategia, búsqueda de apoyo y ayuda social. Los alumnos tendrán que rellenar una ficha donde figuren a quiénes han acudido cuando se les ha presentado problemas y conflictos: de salud, académicos, familiares, amistades y personales.

Cuando buscamos ayuda en alguien, lo más probable es que sea alguien en la que tengamos confianza y/o consideramos que tenga suficiente conocimiento y experiencia para ofrecernos una solución para nuestro problema en particular. Aunque en ocasiones no siempre acudimos a las personas más idóneas.

Cuantas más fuentes de apoyo tengamos, tendremos más recursos y más posibilidades para solucionar nuestros problemas y dificultades.

Los alumnos formaran pequeños grupos donde comenten y pongan en común sus fuentes de apoyo principales. Cada portavoz del grupo irá anotando en la pizarra las fuentes de apoyo citadas.

Una vez expuestas todas las respuestas en la pizarra, el tutor guiará a sus alumnos a que reflexionen, analicen y comenten sobre sus relaciones de confianza, la cantidad que poseen y el nivel de dependencia a ellas.

Para la segunda estrategia: el distanciamiento. Los alumnos leerán en la ficha en que consiste la segunda estrategia. Formarán pequeños grupos donde tendrán

que anotar en qué situaciones conflictivas han utilizado dicha estrategia o en que momentos resultaría adecuado utilizarla. Un portavoz de cada grupo recogerá en una hoja las respuestas aportadas por el grupo y las expondrá por turnos al resto de la clase.

Para la tercera estrategia: el humor. Los alumnos leerán en la ficha cómo el humor puede ser una estrategia más para regular el estado de ánimo.

Cada alumno tendrá que anotar alguna situación pasada que le supuso alguna dificultad y cómo con el paso del tiempo al superarla, puede observarla en la actualidad bajo una perspectiva más madura y poder reírse por ello. Más tarde por turnos, se irán exponiendo las respuestas al resto de la clase y así poder compartir todos juntos la risa y el humor creando un clima positivo.

Ej.1: recuerdo cuando mi amigo y yo nos enfadamos porque le culpé una semana entera de haber perdido el dinero de la colecta de clase y finalmente resultó que estaba en uno de los bolsos de mi mochila.

Ej. 2: recuerdo que en el primer curso de inglés no entendía nada, me preocupe tanto, que les dije a mis padres que me llevasen al médico porque tenía un problema en los oídos. Ahora en tercer curso soy uno de los que mejor hablo y comprendo el inglés.

Si algún alumno tiene problemas para recordar alguna situación, podrá realizar una pequeña autocrítica en la cual reconozca algunos de sus defectos y explique en clave de humor la causa de éstos o también podrá realizar o buscar un dibujo en clave de humor sobre algún conflicto emocional desdramatizándolo.

Recursos

- Ficha con las estrategias de regulación del nivel conductual
- Pizarra
- Hoja de respuestas del portavoz
- Bolígrafos y lápices de colores

Temporalización

Entre una y dos sesiones de tutoría, según se desarrolle el ritmo de trabajo con las tres estrategias de regulación.

Observaciones

La estrategia de confrontación (que deriva en la asertividad), será trabajada más adelante en el bloque IV, el cual está interrelacionado con este bloque II. La razón es el poder detenernos y trabajar de manera más específica esta estrategia,

así como con las estrategias de regulación del nivel cognitivo como habilidades para la resolución de conflictos interpersonales.

3.5.3. BLOQUE III: AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

ACTIVIDAD 6: CONOCIÉNDONOS A NOSOTROS

La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para la autoestima. Una vez que nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, es cuando podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima).

Objetivos

- Desarrollar la noción de identidad: conocimiento de uno mismo
- Manifestar sentimientos positivos hacia uno mismo y confianza en las propias posibilidades
- Valorar de manera positiva las propias capacidades y limitaciones

Procedimiento

El tutor repartirá a los alumnos las fichas correspondientes al apartado autoconcepto y autoestima (*anexos 2 y 3*).

Recursos

- Fichas de autoconcepto y autoestima (*anexos 2 y 3*)
- Lápiz o bolígrafo

Temporalización

Se dedicará una sesión de tutoría para cada una de las dos fichas a trabajar.

3.5.4. BLOQUE IV: HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

ACTIVIDAD 7: LA ASERTIVIDAD

Anteriormente habíamos indicado que la confrontación es una de las estrategias de regulación emocional del nivel conductual, la cual decidimos trabajarla en el bloque IV mejor que en el bloque II por varias razones.

La confrontación consiste en expresar la emoción negativa de manera adecuada a la persona provocadora de la emoción. La manera más adecuada

para tal fin consiste en la asertividad, la cual se diferencia y se sitúa en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la agresividad y la pasividad.

La asertividad suele definirse como un comportamiento comunicacional maduro en el cual la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos. Es, también, una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia.

Objetivos

- Conocer el concepto de “asertividad”
- Fomentar el uso del estilo asertivo como estrategia para la resolución de conflictos y evitar el estilo pasivo y agresivo.
- Relacionarse positivamente con los demás

Procedimiento

El tutor explicará a los alumnos los tres estilos de comunicación: pasiva, asertiva y agresiva.

Una vez explicados y comentados, el tutor irá proponiendo situaciones y casos de confrontación, y formas de usar el estilo asertivo. Los alumnos se pondrán por parejas y mediante la técnica del role-playing, primero uno y luego el otro, tendrán que responder al compañero a cada situación simulando los tres estilos de respuesta. Para finalizar, los alumnos rellenarán una hoja donde describan que situaciones les han parecido más difíciles de aplicar el estilo asertivo, qué estrategias y recursos han utilizado para ser más asertivos y cómo valoran personalmente la actividad.

Ejemplos de situaciones para trabajar en el aula:

- Te has enterado a través de un amigo, que otro compañero habla mal de ti al resto de la clase.
- Te han propuesto ir de viaje el sábado a un lugar que te hace mucha ilusión, pero ya te habías comprometido con un amigo para ir al cine.
- A tu compañero se le ha descargado un bolígrafo y te ha manchado tu camiseta preferida de tinta.
- Tu grupo de amigos te dicen que si no fumas eres un niño.
- Tu amigo lleva días sin hablarte y tú no sabes porqué.
- Tu profesor te castiga por tirar una bola de papel que tú realmente no has tirado.

- Tu hermano pequeño ha dibujado sobre tu trabajo de plástica.
- Un compañero te dice que tus playeros son una basura por no ser de marca.

Recursos

- Hoja en la que se describen las situaciones a trabajar
- Hoja de evaluación de la actividad

Temporalización

Una sesión de tutoría de 60 minutos.

Observaciones

Además de las situaciones propuestas por el tutor para trabajar, los alumnos podrán añadir situaciones recientes en las que se han visto implicados o que se dan con frecuencia en el día a día del aula.

ACTIVIDAD 8: LA EMPATÍA

La empatía consiste en ponerse en el lugar de los demás, en saber qué emociones sienten, qué sentimientos tienen hacia nosotros y hacia otras personas.

La empatía es necesaria para compartir la alegría y las dificultades de los amigos, conocidos, familiares... Significa dar a entender al otro que tú eres capaz de sentir lo mismo, que comprendes y compartes sus emociones y sentimientos.

La empatía consiste en conocer los sentimientos reales que se transmiten en las palabras que escuchamos en los demás. Consiste en escuchar atentamente con intención de comprender. Ello no significa que tengamos que cambiar nuestro punto de vista en algunas cosas, sino de entender por qué la otra persona puede pensar de manera distinta a nosotros o puede sentirse de determinada manera.

Objetivos

- Aprender qué es la empatía
- Reconocer sentimientos y emociones en los demás
- Desarrollar la escucha activa

Procedimiento

El tutor explicará a los alumnos que significa la empatía. A continuación, el tutor entregará a los alumnos el texto "Los ojos del amor" (*anexo 4*), cada alumno leerá el texto individualmente y en silencio. Una vez leído, se abrirá un espacio de tiempo para reflexionar y comentar el texto.

En una segunda parte el tutor entregará a los alumnos una ficha donde se ejemplifica de manera didáctica la técnica de la escucha activa y se les pedirá que intenten aplicarla en el día a día, especialmente con las personas más cercanas.

Observaciones

Al inicio de la sesión siguiente, se dedicarán unos 10-15 minutos para comentar si han puesto en práctica la empatía y alguna de las estrategias de la ficha “escucha activa”

a) Mostrar interés.

El interlocutor o alumno que está aprendiendo a formular preguntas que denoten que se interesa por lo que ocurre al otro, especialmente por su estado emocional. Por ejemplo: *Cuéntame más cosas, dime cómo te sentías en ese momento.*

b) Clarificar.

Mediante preguntas dirigidas a obtener más datos para ampliar la información. *“¿Y qué más ocurrió?”*

c) Parafrasear.

El alumno repite algunas de las expresiones de la otra persona con otras palabras a modo de verificación o apoyo a lo que emocionalmente está viviendo. *“¡Ajá!, te comprendo”*

d) Reflejar.

Mostrar al interlocutor que se entienda su postura, sus ideas, sus sentimientos. *“Entiendo que te sintieras así de molesto”*

e) Resumir.

El interlocutor recapitula o resume la idea general de la conversación que hace referencia a la comprensión empática de sus sentimientos. *“La verdad es que lo pasaste mal, tal y como me lo cuentas”*

Recu

- T

- F

Tem

Fuente: Torrego *et al.* (2000)

Una ses

ACTIVIDAD 9: APRENDIENDO A SER MÁS AUTÓNOMO

El desarrollo de las investigaciones de Meinchenbaum (1981) ha sido muy notable en el ámbito escolar. Bajo el paradigma del autocontrol se han desarrollado programas que contienen elementos para que el alumno desarrolle su capacidad de autoconsciencia mediante la inducción en primera instancia de instrucciones de comportamiento y auto-instrucciones. Sólo cuando ya ha realizado el suficiente entrenamiento de auto-observarse, registrar, auto-verbalizar, etc., adquiere el rol plenamente autónomo de regir su propio comportamiento.

Objetivos

- Conocer las pautas para la autorregulación.
- Relacionarse positivamente con los demás.
- Desarrollar estrategias para la resolución de conflictos.

Procedimiento

Llegados a este punto donde el alumno a trabajado en sesiones anteriores y se ha ido familiarizando con la auto-observación, el registro de emociones, la auto-verbalización, conceptos emocionales y diferentes estrategias de regulación emocional. Es el momento en el que alumno debe demostrar dichas capacidades y demostrar ser más autónomo a la hora de gestionar tanto sus conflictos internos como interpersonales.

Para esta tarea, el tutor repartirá una ficha donde se expone un modelo pautado para su aplicación práctica.

1. Recogida de información (Autorregistro)

El alumno registra las actividades diarias que están asociadas a estados de ánimo. Registrándose los antecedentes situacionales y las consecuencias de la conducta problemática.

2. Especificación del problema.

El propio alumno debe concienciarse de las reacciones emocionales propias que son inadecuadas y luego manifestar la necesidad de cambiar dichas respuestas emocionales por otras más equilibradas y saludables.

3. Planificación de la intervención

En esta fase el alumno debe poner en práctica las estrategias aprendidas para cambiar su reacción emocional

El tutor hará un repaso general y una síntesis sobre las actividades

El tutor hará un breve repaso por las actividades anteriormente trabajadas durante el curso y motivará al grupo a que sean capaces de interiorizar la ficha y ponerla en práctica, ahora que tienen una gran cantidad de recursos, experiencia y estrategias para ser más autónomos se les brinda la oportunidad de ser más dueños de sus propias vidas y por lo consiguiente personas más maduras, más conscientes y más humanas.

Por último, para afianzar la actividad, el tutor expondrá a modo de ejemplo un conflicto interpersonal y entre todos intentarán ofrecer las posibles soluciones siguiendo el modelo de la ficha.

Recursos

- Hoja donde se recogerá la síntesis de las habilidades, conceptos y valoraciones de lo aprendido durante el curso.
- Ficha con el modelo para la resolución de conflictos

Temporalización

Una sesión de tutoría de 60 minutos

3.6. AGENTES IMPLICADOS

El programa propuesto implica a:

- **El Departamento de orientación.** El orientador/a es el encargado de formar e informar a los tutores y tutoras en los contenidos que se van a impartir, garantizando que tengan un dominio adecuado en los mismos. Asimismo, se ofrecerá para colaborar en las sesiones de tutoría, si los docentes lo requieren y lo ven necesario.

- **Los tutores.** Su papel es fundamental para el desarrollo óptimo del programa, pues son los que tendrán que implementar las sesiones del programa a lo largo del curso. Asimismo, son los que están en contacto diario y directo con el alumnado y de forma periódica con las familias, lo que facilita la observación y la evaluación del programa.
- **El alumnado.** Son los agentes activos y destinatarios del programa. Por lo que su disposición y actitud hacia el programa debe ser lo más favorable posible.
- **La jefatura de estudios** también es un agente comprometido con el programa, pues tendrá que implicarse en la evaluación del mismo.
- **El resto de profesorado**, especialmente los que forman parte de los departamentos señalados en el programa que de manera transversal pueden contribuir a la mejora del programa (Lengua y literatura, Lengua extranjera, Educación Física, Música y Educación plástica y visual)
- **Profesionales del Centro de Profesorado y Recursos**, si ofrecen formación y colaboración.

3.7. MATERIALES DE APOYO Y RECURSOS NECESARIOS

- Salas habilitadas para actividades específicas
- Fichas para trabajar las sesiones
- Tarjetas
- Reproductor de audio
- Bolígrafos, lápices y lápices de colores
- Textos
- Internet
- Diccionarios, diccionario de sinónimos
- Revistas, prensa, libros...

3.8. FASES – CALENDARIO

La innovación se realizará durante todo el curso.

- **FASE PREVIA:** Esta fase consistirá en una serie de reuniones del orientador con los tutores de 1º ESO para explicarles los objetivos y estructura del programa que se llevará a cabo y las posibles dudas que

puedan surgir, así como ofrecer una formación adecuada sobre la educación emocional. Para esta fase de formación, la fundamentación teórica del programa está especialmente indicada para ellos, especialmente los apartados: Principales teorías de la emoción, el cerebro emocional y la inteligencia emocional y sus principales modelos.

La fase previa durará un mes y finaliza coincidiendo temporalmente con el inicio de la fase de intervención.

- **FASE DE INTERVENCIÓN:**

- **1º Trimestre:** Se pondrá en práctica el Bloque I , éste consta de un total de 5 sesiones de tutoría.
- **2º Trimestre:** Los bloques II y III constan de un total de 5 sesiones que abarcarán el segundo trimestre.
- **3º Trimestre:** El bloque IV consta de un total de 3 sesiones , más una última sesión de evaluación y valoración final del programa con los alumnos.

3.9. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA

La evaluación, para conocer si se han conseguido los objetivos planteados, será llevada a cabo por los tutores y tutoras del curso, el departamento de orientación, el equipo docente y la jefatura de estudios.

Se evaluará en tres momentos:

- **La evaluación inicial** se realizará en base a las necesidades comentadas así como la posibilidad de emplear varios cuestionarios como medida pre. El libro “Diseño y evaluación de programas de educación emocional” (2001) de Manuel Álvarez González, recoge una gran cantidad de instrumentos y cuestionarios para la evaluación de la educación emocional.
- **La evaluación durante del proceso** se realizará a través de:
 - Fichas-registro de las actividades, como también una vez finalizados los bloques temáticos, serán rellenadas por los tutores y por el alumnado. También por el departamento de orientación si colabora en la actividad.
(ver fichas en “ Diseño y evaluación de programas de educación emocional, 2001, Álvarez González M., págs.104-112)
 - Registro de las observaciones por parte de los tutores.

- Registro de incidencias recogidas en los partes diarios así como las que lleguen a jefatura de estudios.
- Opiniones y sugerencias del profesorado en las reuniones de equipo docente y reuniones semanales de tutores.
- Para **la evaluación final** se tendrán en cuenta:
 - Los registros y actas de las actividades y de las reuniones recogidas durante los trimestres, en especial las observaciones y datos del último trimestre.
 - Instrumentos y cuestionarios de evaluación seleccionados a principio de curso (medida post-test).
 - Efectos esperados e indicadores:
 - Aumento de las hhss y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
 - Disminución de pensamientos autodestructivos y mejora de la autoestima.
 - Disminución en el índice de violencia y agresiones.
 - Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
 - Menor número de expulsiones de clase.
 - Mejora del rendimiento académico.
 - Mejor adaptación escolar, social y familiar.
 - Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
 - Disminución de la ansiedad y el estrés.
 - Aumento de la homogeneidad de los grupos.

3.10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González M. (coord.). (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Cisspraxis

Bisquerra,R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra,R. (2003) Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, n.º 1, págs. (7-43)

- Bisquerra,R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus
- Fernández Abascal, E.G. (2000). *Psicología General. Motivación y emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid
- Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Goleman,D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman,D. (1996). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/ Planeta
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* del 4 de mayo de 2006.
- Pascual Ferris V. y Cuadrado Bonilla M. (coords.) (2001). *Educación emocional: Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis
- Rodríguez Sutil,C. (1998) *Anuario de Psicología*, vol. 29, nº3
- Sala Roca,J. y Abarca Catillo,M. (2002). "La educación emocional en el currículum", ISSN: 1130-3743
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide
- Shapiro,L. (1997) *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Silva,F. (Coord.) (1999). *Avances en evaluación psicológica*. Valencia: Promolibro
- Vallés,A. y Vallés,C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Vivas,M., Gallego,D., González,B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson

"DESCARGUEMOS TENSIONES"

ANEXO1

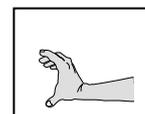


Es importante aprender a relajarse ya que suele ser una técnica muy útil en situaciones de estrés y ansiedad para eliminar tensiones y suele tener bastante éxito en los alumnos, sobre todo ante situaciones de examen.

Los pasos que se presentan para el desarrollo de esta actividad son los siguientes:

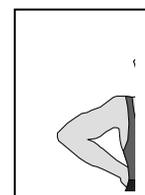
1. **Inspiramos** por la nariz muy lentamente y luego **expulsamos el aire** por la boca también muy lentamente.

2. Ahora **vamos a relajar las manos**, primero la derecha y luego la izquierda.



- Aprieta el puño derecho fuerte, observa cómo los músculos se ponen tensos, ¿lo notas?
- Bien, ahora afloja el puño, relaja la mano, verás que ha disminuido la tensión, ¿no es así?
- Muy bien, ahora aprieta el puño izquierdo fuerte y verás como nuevamente los músculos se ponen tensos,,, ¿lo notas de nuevo?
- Aflojamos nuevamente el puño, relajamos la mano y nos sentimos mejor.

3. **Vamos ahora a relajar los brazos**, primero el brazo derecho y luego el izquierdo.



- Nuestra mano derecha está relajada y pesa mucho igual que nuestro brazo derecho.
- Afloja los músculos del brazo derecho, apenas notas el brazo, ¿es así?
- Imagina ahora que tu mano izquierda pesa mucho, está muy relajada. Poco a poco esa sensación tan agradable te va subiendo por todo el brazo, cada vez te pesa más...
- Todos los músculos se aflojan y apenas notas el brazo, no es así?

4. Ahora vamos a relajar todos los músculos de la cara, frente: ojos, nariz, labios..



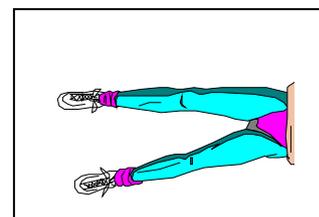
- Levanta tus cejas tan alto como puedas y arruga la frente... fuerte, cada vez más, verás que te sientes incómodo... Ahora vamos a aflojarla despacio, poco a poco y verás que te encuentras mejor, tu frente está más fresca.
- Aprieta fuertemente tus ojos, ciérralos mucho mientras arrugas la nariz. Nota como te sientes incómodo con los ojos apretados. Poco a poco, vamos aflojando los músculos de los ojos y verás que no los notarás apenas.
- Aprieta un labio contra otro y observa cómo es desagradable y estás en tensión. Luego los irás aflojando lentamente, los separarás un poco de forma que apenas se toquen, relájalos.... te sientes mejor.
- Aprieta los dientes llevando las comisuras de los labios hacia las orejas, es una sensación desagradable... Bien, ahora aflójalos lentamente, poco a poco, sepáralos y relájalos poco a poco.
- Aprieta la boca hacia fuera y ábrela... verás que todos los músculos están muy tensos y pesan mucho..... Muy bien, ahora afloja la boca poco a poco, no la aprietes apenas... es una sensación más agradable.

Todos mis músculos faciales están flojos y relajados sin apretar: mi frente, mis ojos, mi nariz, mis labios, mis dientes, mi boca,,,, es una sensación muy agradable, están frescos... y relajados,... me encuentro muy bien.

5. Ahora vamos a relajar el cuello: Lo moveremos hacia delante y al centro, hacia atrás y nuevamente al centro, hacia la derecha y volvemos al centro y hacia la izquierda volviendo siempre al centro.

6. Aprenderemos ahora a relajar las piernas:

- Levantamos la pierna derecha un poco sin despegar el pie del suelo y apretamos lentamente todos los músculos de la pierna. Vemos que es una sensación muy incómoda. Muy



bien, ahora bajaremos la pierna despacio poco a poco, la aflojamos y apenas sentimos ahora la pierna.

- Levantamos la pierna izquierda un poco sin despegar el pie del suelo y apretamos lentamente todos los músculos de la pierna. Vemos que es una sensación muy incómoda. Muy bien, ahora bajaremos la pierna despacio poco a poco, la aflojamos y apenas sentimos ahora la pierna.
 - Vamos a doblar el pie izquierdo hacia arriba tirando con los dedos hacia arriba y sin despegar el talón, estirando bien el resto de la pierna. Vemos que es muy desagradable esa tensión.... Bien, ahora aflojaremos poco a poco, relajándolo,,, y te sentirás más relajado.
 - Vamos a doblar el pie derecho hacia arriba tirando con los dedos hacia arriba y sin despegar el talón, estirando bien el resto de la pierna. Vemos que es muy desagradable esa tensión.... Bien, ahora aflojaremos poco a poco, relajándolo,,, y te sentirás más relajado.
7. Terminaremos la sesión de relajación..... volviendo al punto inicial, inspiraremos lentamente por la nariz y expulsaremos el aire también lentamente por la boca.... Repetimos el ejercicio una o dos veces.

Estoy muy relajado y tranquilo, mis manos, mis brazos, mi cara, mi cuello, mis piernas,,,, todo mi cuerpo está muy relajado y tranquilo. Me siento muy bien.

ESTOY MUY TRANQUILO Y RELAJADO.

Terminaremos la sesión de relajación..... contaré hasta 5 (Uno, dos, tres, cuatro y cinco), e irás abriendo muy lentamente los ojos, te irás incorporando poco a poco...

ANEXO 2

¿QUÉ PIENSAS TÚ SOBRE...?

Lee estas oraciones en voz alta y pensad un minuto sobre ellas.



"Si algún defecto se puede corregir, hay que intentarlo. Si son defectos que no se pueden evitar, trata de animarte y llevarlo con buen humor, sin vergüenza ni amargura. No pierdas nunca la ilusión por ti mismo".

"Eres responsable de hacer muchas cosas. Seguramente más buenas que malas. No te empeñes en ver sólo las malas."

"El primer paso para ser feliz es estar contento con uno mismo "

"No permitas que los demás sean una cárcel para ti. Hay que convivir con todos sin ser prisionero de nadie"

"No te prives del placer de participar en los juegos y deportes por miedo a perder o hacer un mal papel. Hacer lo que se puede es suficiente"

"Es más importante creerse inteligente que serlo"

"Es bueno ser optimista, es decir, pensar positivamente, pero nunca dejar de ser realistas."

¿Cómo soy yo?

"Si algún defecto se puede corregir, hay que intentarlo. Si son defectos que no se pueden evitar, trata de animarte y llevarlo con buen humor, sin vergüenza ni amargura. No pierdas nunca la ilusión por ti mismo"

Contesta a estas Preguntas:

1) ¿Cuáles son tus mejores cualidades?

A. B. C.

2) Di algunas cosas que no te gustan de ti.

.....
.....

3) ¿Puedes cambiarlas? SÍ - NO. ¿Por qué?

.....
.....

4) ¿Cómo reaccionas ante las características que no te gustan? Escoge una respuesta.

A. Me da rabia.

C. Me resigno y me aguanto.

B. Siento vergüenza.

D. Lo acepto, pero lucho por cambiar.

LO QUE NOSOTROS PENSAMOS ES...

.....
.....
.....
.....
.....

Cualidades Positivas



"Eres responsable de hacer muchas cosas. Seguramente, más buenas que malas. No te empeñes en ver sólo las malas."

Pienso en algunas de las cosas buenas que tienes y haces, y completa las frases siguientes:

1. Soy un buen amigo porque.....
2. Una cualidad mía que los demás valoran es.....
.....
3. Una cosa en la que podría ser bueno y que todavía no he intentado es.....
.....
5. Lo mejor que yo pienso de mí es.....
.....

A veces, no reconocemos nuestras buenas cualidades ni nuestros méritos. Hay personas a las que incluso les molesta que los demás reconozcan y alaben sus características. Y una cosa es estar todo el día presumiendo, diciendo a todo el mundo lo mucho que tienen, saben o valen, y otra ocultar o negar lo que uno tiene de bueno y meritorio.

LO QUE NOSOTROS PENSAMOS ES...

.....

.....

.....

.....

.....

Si yo fuera...

"El primer paso para ser feliz, es estar contento con uno mismo.

¿Qué te sugiere esto?

Si yo fuera más...bajo/a, alto/a, delgado/a, fuerte, etc.

1. ¿Te ocurre algo parecido?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muchas veces | <input type="checkbox"/> Bastantes veces |
| <input type="checkbox"/> Pocas veces | <input type="checkbox"/> Casi nunca |

2. ¿Qué se puede hacer para no caer en esto?

.....
.....

3. Di algunas cualidades físicas que tienes y que te gustan.

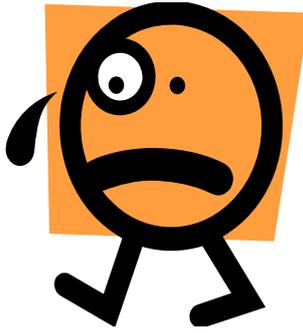
A. B. C.

4. Qué rasgos físicos tienes que no te gustan y te gustaría cambiar?

A. B. C.

LO QUE NOSOTROS PENSAMOS ES...

.....
.....
.....
.....
.....



Fulanito dice que...

"No permitas que los demás sean una cárcel para ti. Hay que convivir con todos sin ser prisionero de nadie".

Muchos chicos y chicas están siempre pendientes de lo que puedan pensar o decir los demás por cualquiera de sus rasgos físicos, como estatura, gordura, pelo, color de la piel, cara, etc. Y también por objetos personales como las gafas y otros aparatos médicos.

1. En esta clase, ¿habrá alumnos que tengan miedo de que los demás se rían de ellos por cosas como esas?

- Muchos Bastantes Regular Pocos Muy pocos

2. ¿Es bueno estar pendientes de lo que los demás piensan y dicen de nosotros?

Si No

¿Por qué?

3. ¿Cuál es la mejor medicina para estos casos?

.....
.....

4. ¿Te preocupa lo que diga la gente de tu físico?

- Mucho Bastante Regular Poco Muy poco

LO QUE NOSOTROS PENSAMOS ES...

.....
.....
.....
.....
.....

¿Cuántas inteligencias hay?

"Es más importante creerse inteligente que serlo."

1. Las personas no se miden sólo por la inteligencia. Hay otros muchos valores humanos. Marca los que te parecen más importantes para ser felices.

- | | | | |
|------------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bondad | <input type="checkbox"/> Honradez | <input type="checkbox"/> Amistad | <input type="checkbox"/> Paciencia |
| <input type="checkbox"/> Optimismo | <input type="checkbox"/> Responsabilidad | <input type="checkbox"/> Respeto | <input type="checkbox"/> Sencillez |
| <input type="checkbox"/> Justicia | <input type="checkbox"/> Sinceridad | <input type="checkbox"/> Compartir | <input type="checkbox"/> Ayudar |

2. Hay distintas maneras de ser inteligentes. Unas personas son inteligentes para unas cosas pero no para otras. ¿Para qué eres tú inteligente? Marca las que se ajusten a ti.

- | | | | |
|---|--|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemáticas | <input type="checkbox"/> Lengua | <input type="checkbox"/> Idiomas | <input type="checkbox"/> Deportes |
| <input type="checkbox"/> Hacer amigos | <input type="checkbox"/> Escribir | <input type="checkbox"/> Memorizar | |
| <input type="checkbox"/> Jugar con videojuegos | | <input type="checkbox"/> Contar historias | |
| <input type="checkbox"/> Saber lo que sienten los demás | <input type="checkbox"/> Poner paz en peleas | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

LO QUE NOSOTROS PENSAMOS ES...

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 3

YO SOY ASÍ

Cada uno de nosotros somos muy importantes, somos diferentes, auténticos.

Coloca una cruz en la casilla que corresponda.

YO SOY ASÍ...	en mi casa	en mi colegio	en mi pandilla
Simpático/a			
Aburrido/a			
Organizado/a			
Un desastre			
Algo tozudo/a			
Bastante amable			
Divertido/a			
Pesado/a			
Trabajador/a			
Un poco vago/a			
Nervioso/a			
Tranquilo/a			

Mi nombre:..... Mi edad:.....

Estudio:.....

Soy un estudiante: Bueno Malo Regular

Soy también: Rubio/a Moreno/a Alto/a

Normal Algo bajo/a Simpático/a

Alegre Un poco aburrido/a

Triste, a veces

* ¿Te gusta cómo eres?

- Sí No Un poco

* ¿Qué piensas de ti mismo/a? Elige o completa.

- Que soy un/a buen/a chico/a.
 Que soy bastante travieso/a.
 Que me meto con los demás sin motivo.

* ¿Crees que eres diferente a los demás?

- Sí No A veces

¿Por qué?

* Tú puedes sentirte especial y distinto porque...

- Practicas algún deporte: gimnasia, judo, kárate, fútbol...
 Sabes hacer cosas: construcciones, poesías, dibujos, ...
 Tienes una gracia especial para algo.
 Tu aspecto: alto/a, rubio/a, guapo/a...
 Has nacido en: un pueblo, una ciudad...
 Tienes aficiones: coleccionar cosas, ir de acampada, montar en bici, el ordenador, ...
 Sabes mucho de: animales, plantas, ...otras cosas.

* ¿Cuál es tu mejor "especialidad"?

.....

* De qué cosas eres responsable?

- En casa soy responsable de

.....

- En mi clase me encargo de

.....

* Te gusta que los demás te demuestren su cariño con un abrazo, una sonrisa, un apretón de manos, un guiño, palabras de ánimo...

- Verdadero
- Falso

* Mi afición favorita es:.....
.....

* Necesitas tener valores, es decir, ¿qué es importante para ti?

¿Cuáles son los tuyos?

- La amistad
 - El diálogo
 - La sinceridad
 - El trabajo en equipo
 -
 -
 -
- Confiar en los demás
 - El respeto
 - Compartir



* Te gusta oír cosas así: "muy bien", "eres fenomenal", "eso sí te salió", "estoy a gusto contigo" ... ¿De quién?

- De mi familia
- De mis compañeros
- De mis profesores
- De todo el mundo
- De,

* A ti no te gusta que nadie te ponga en ridículo, te insulte, se meta contigo.

- Verdadero
- Falso

* ¿Cómo trato yo a los demás?

- Bien
- Mal
- Regular
- Depende de



* ¿Qué es lo que a ti te hace enfadar?.....

.....

* Hay muchas cosas que me salen bien:

.....

¿CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS?

Lee atentamente los siguientes adjetivos.

Deberás describirte a ti mismo con ellos. Puedes elegir 4 como máximo. Después piensa en tus compañeros de equipo y escribe tres de estas palabras que expliquen cómo son ellos.



- Simpático/a

- Cariñoso/a

- Buen amigo/a

- Estudioso/a

- Bueno/a en los deportes

- Ordenado/a

- Animado/a

- Tranquilo/a

- Con mal genio



- Aburrido/a

- Nervioso/a

- Pesado/a

- Divertido/a

- Desordenado/a

- Alegre

- Despistado/a



Yo soy.....,

..... y

Mi compañero es.....es:

..... y

Mi compañero es.....es:

..... y

Ahora leedlas en voz alta y comprobar si coinciden.

¿QUÉ HAS APRENDIDO?

Haz un breve resumen de lo que es la **imagen personal**, por qué es importante cuidarla y qué comportamientos son fatales para una buena imagen

Mi compañero es.....es:
..... y

1. ¿Coincide la imagen que tú tienes con la que tienen tus compañeros de ti?

- Más o menos
- Sí, completamente
- Para nada, estarán hablando de otro

2. ¿Crees que podrías mejorar tu imagen personal?

- Sí, debo mejorar algunas "cosillas"
- No, estoy bien así. Que cambien ellos.

LOS OJOS DEL AMOR

Se encontraban dos hombres, los dos gravemente enfermos, ocupando la misma habitación de un hospital. Uno de los dos podía sentarse en su cama durante una hora cada medio día. Su cama estaba al lado de la única ventana de la habitación. El otro hombre, por el contrario, debía pasar sus días tumbado inmóvil sobre la espalda.

Los dos hombres hablaban durante horas. Hablaban de sus esposas, de su familia, de su casa, de su empleo, de su participación en el servicio militar y donde habían estado de vacaciones. Y cada medio día, cuando el hombre situado cerca de la ventana podía incorporarse y sentarse, procedía a describir a su compañero de habitación todo lo que podía ver fuera.

El hombre de la otra cama empezó a vivir, por estos periodos de una hora en los que su mundo era ampliado y animado por todas las actividades y colores del mundo exterior. Desde la habitación, la vista daba a un parque con un hermoso lago. Los patos y los cisnes jugaban en el agua, mientras que los niños hacían navegar sus barcos en miniatura. Los jóvenes enamorados paseaban enlazados entre las flores de todos los colores del arco iris. Grandes árboles decoraban el paisaje y una hermosa vista de la ciudad se podía percibir en el horizonte.

Mientras que el hombre cerca de la ventana describía todo esto con detalles exquisitos, el hombre del otro lado de la habitación cerraba sus ojos e imaginaba la escena pintoresca. Otro mediodía, el hombre cerca de la ventana describió un desfile que pasaba por allí. Ya que el hombre yacente no podía oír la orquesta, podía sin embargo verla con el ojo de su imaginación, dada la descripción que le llegaba, llena de palabras poéticas y precisas.

Una mañana, la enfermera de día llegó para traer el agua de los lavabos y descubrió el cuerpo sin vida del hombre que estaba cerca de la ventana se había apagado apaciblemente durante su sueño. Entristecida, pidió ayuda para llevarse el cuerpo. Y, en cuanto sintió que era el momento propicio, el otro hombre pidió si él podía ser desplazado al lado de la ventana. La enfermera se alegró de poder complacerle y después de asegurarse que estaba confortablemente instalado, le dejó solo.

Lentamente, se alzó sobre un codo para echar un primer vistazo. Al fin tendría la alegría de ver por sí mismo todo lo que su compañero había sabido describirle también... ¡Todo lo que sus ojos vieron fue un muro!

"¿Por qué su compañero muerto le había descrito tantas maravillas mientras que no había nada?" le preguntó a la enfermera.

"Puede que simplemente haya querido darle ánimos, él era ciego"

(Fuente: Conciencia Integral. Curso de crecimiento. José María Doria)

http://www.escuelatranspersonal.com/jmdoria/descargas/documentos/LA_COMPASION.pdf