



**Universitat de les
Illes Balears**

Título: Educando las emociones a través de un enfoque transversal.

Autora: Estefanía Rodríguez Redondo

Memoria del Trabajo de Final de Máster

Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
(Especialidad/Itinerario de Orientación Educativa)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2016-2017

A 5 de junio de 2017

Firma de la autora

Tutor del Trabajo, Vicente Javier Roselló Ribas

Firma

Resumen

Actualmente, el contexto educativo está dando respuesta a escenarios donde la conflictividad, el absentismo y la falta de motivación por parte de los alumnos son los componentes que se manifiestan de forma reiterada, dificultando la convivencia. Varios estudios conectan esta problemática con la ausencia de competencias emocionales. Recogiendo esta idea, el presente trabajo trata de visibilizar el escaso tratamiento de la educación emocional en la enseñanza obligatoria secundaria y sus consecuencias derivadas, declarando seguidamente la importancia de abordarla de forma transversal por el sistema educativo, bajo un enfoque que priorice por el desarrollo integral del alumnado. Por otro lado, se recoge la correspondiente propuesta educativa, la cual pretende proveer a los docentes de unas estrategias, aplicables sin necesidad de una formación previa, con el propósito claro de trabajar diariamente y de forma sistemática la educación emocional en las aulas.

Palabras clave: educación emocional, transversalidad, formación, estrategias, guía práctica.

Abstract

Currently, the educational context is responding to scenarios where conflict, absenteeism and lack of motivation on the part of the students are the components that are manifested repeatedly, making coexistence difficult. Several studies connect this problem with the absence of emotional competences. The aim of this paper is to highlight the scarce treatment of emotional education at the secondary education and its consequences, and then declares the importance of tackling it in a transversal way by the educational system, under an approach that prioritizes for the integral development of the students. On the other hand, the corresponding educational proposal, which aims is to provide teachers with strategies, applicable without the need for prior professional and academic background, with the clear purpose of working daily and systematically emotional education in the classrooms.

Key words: emotional education, transversality, academic training, strategies, practical guide.

Índice

Índice.....	3
1. Justificación del tema.....	4
2. Objetivos del trabajo	5
3. Estado de la cuestión.....	6
3.1 Origen y evolución del término Inteligencia Emocional.....	6
3.2 Educación emocional en el plano legislativo.....	11
3.3. Implicaciones de la escolarización de las emociones.....	13
4. Contextualización.....	16
4.1. Policía tutor	16
4.2. Visión del departamento de orientación.....	17
4.3. Formación del profesorado.....	20
5. Desarrollo de la propuesta	27
5.1 Destinatarios.....	27
5.2 Objetivos.....	27
5.3 Diseño.....	28
5.4 Contenidos.....	30
5.5 Orientaciones y actividades de breve duración.....	31
5.5 Evaluación.....	35
6. Conclusiones	38
7. Referencias bibliográficas	40
8. Bibliografía.....	46
9. Webgrafía	49
<i>Anexo 1.</i> Cuestionario enviado a la totalidad de Departamentos de Orientación de las Illes Balears.....	50
<i>Anexo 2.</i> Tabla de institutos que respondieron al cuestionario administrado.....	53
<i>Anexo 3.</i> Tabla de respuestas individuales a la pregunta 7 del cuestionario.....	54
<i>Anexo 4.</i> Tabla de respuestas individuales a la pregunta 9 del cuestionario.....	57
<i>Anexo 5.</i> Actividades formativas por isla desde finales de noviembre del 2016 hasta finales de abril de 2017.....	59
<i>Anexo 6.</i> Ficha en la que el docente puede recoger las observaciones pertinentes relativas a los estudiantes.....	64
<i>Anexo 7.</i> Autoevaluación del docente.....	65
<i>Anexo 8.</i> Autoevaluación del alumnado.....	66
<i>Anexo 9.</i> Guía práctica “Hacia rutas emocionantes”.....	66

1. Justificación del tema

Tras un primer período de prácticas en el Instituto de Enseñanza Obligatoria (IES) Quartó de Portmany, se ha detectado una serie de indicios que desvelan el escaso compromiso con la educación emocional dentro del contexto educativo. Entre ellos, cabe citar el insuficiente desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) debido a la necesidad de abordar otras cuestiones como la elección de delegados, la programación del viaje de fin de estudios o la celebración de determinadas festividades que precisan de la participación de los menores. Otro aspecto remarcable es la no inclusión explícita dentro del currículum de la competencia emocional, intuyéndose como parte integrante de las competencias sociales y cívicas. En esta misma línea, parece que los temas que hasta ahora han recibido un carácter transversal (educación para la salud, educación sexual, educación para la paz, entre otros) son difíciles de llevar a la práctica al no tener unas propuestas didácticas específicas adheridas.

Por otra parte, y atendiendo al contexto del centro educativo citado, gran parte de los adolescentes que actualmente están cursando segundo de Bachillerato desconocen, a escasos meses de ingresar en la Universidad, qué orientación profesional escoger y, consecuentemente, qué les apasiona. Esta falta de decisión y conocimiento de las habilidades y aptitudes personales pueden venir derivadas por el pobre énfasis en la esfera emocional.

La guía práctica propuesta en este Trabajo Final de Máster (TFM) pretende dar una respuesta eficaz a estas carencias recogidas, sin necesidad de una formación específica por parte del cuerpo docente que diariamente interactúa con los alumnos de un modo u otro. Asimismo, se persigue dotar a la educación emocional de una transversalidad real, de forma que prevalezca en todo momento la intención educativa de crear buenos ciudadanos sobre las cuestiones puramente académicas.

2. Objetivos del trabajo

El presente trabajo pretende lograr la consecución de los siguientes objetivos:

1. Analizar el tratamiento de la educación emocional en el ámbito educativo formal, especialmente, por parte del cuerpo docente.
2. Proponer una serie de estrategias para que todo docente, en el desempeño de sus funciones, pueda propiciar unas condiciones en el aula que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.
3. Dotar a la educación emocional de un carácter transversal a medio o corto plazo.
4. Lograr mejoras significativas en relación a la convivencia y a los resultados académicos.

3. Estado de la cuestión

3.1 Origen y evolución del término Inteligencia Emocional.

Desde tiempos remotos se ha debatido sobre la existencia o ausencia de una firme dicotomía entre la razón y la emoción; grandes pensadores como Platón y Aristóteles abogaban por la primacía de la primera, pensamiento que continuó vivo tras el auge de las posteriores corrientes racionalistas que afianzaban las postulaciones de la Revolución Industrial. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el impacto de la Psicología humanista encabezada por Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers y el avance de la neurociencia permitieron enfatizar sobre las emociones, las cuales resultan fundamentales en el proceso de toma de decisiones (Damasio, 2001). Así, se logra que ambos elementos sean concebidos como entes interrelacionados que se interfieren continuamente (Lázarus, 1984; Damasio, 2001).

Por otro lado, en los años 80, dentro del marco educativo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2016) nace del rechazo hacia el enfoque psicométrico de la inteligencia, tratada como un constructo rígido y unitario, reducible a una cifra numérica que marcaba un Cociente Intelectual (CI) determinado y que, a su vez, dividía a la población en base a parámetros estadísticos de normalidad. Este autor, contrario a la perspectiva descrita, en su obra *Estructura de la mente* (1983) propone la existencia de siete inteligencias; más tarde, añadiría una más a la enumeración inicial. Las inteligencias que conectan directamente con el concepto de emoción son la interpersonal, que permite al ser humano distinguir emociones e intenciones en otras personas, y la intrapersonal, que supone el conocimiento de la propia experiencia emocional y la orientación de la conducta.



Figura 1. Las inteligencias múltiples propuestas por Gardner.

Tras la aportación de Gardner, la inteligencia deviene una destreza que puede ser desarrollada a través de una estimulación adecuada y, por tanto, se consolida como una potencialidad que depende de variables personales y ambientales. El modelo de Gardner tiene el claro propósito de abandonar la idea postindustrial que valoraba en exclusiva las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas tanto en el ámbito educativo como en el de la investigación empírica. De hecho, la formulación de dicha teoría ha tenido un gran impacto en los centros educativos, especialmente al revelar que cada alumno aprende de forma diferente y tiene unas motivaciones singulares. Este nuevo paradigma obliga a los docentes a atender a la diversidad presente en el aula (Gardner y Stough, 2002) y a impugnar los currículos uniformes y rígidos que, hasta ahora, desvirtuaban la realidad al considerar que el éxito académico dependía de un CI privilegiado.

La Inteligencia Interpersonal e Intrapersonas posteriormente serán recogidas de forma conjunta con el fin de establecer los fundamentos de las diferentes teorías sobre la Inteligencia Emocional (IE), que difícilmente hallarán consenso para definir el constructo. Los pioneros en esta materia son Peter Salovey y John Mayer, quienes en 1990 publicaron el artículo *Emotional Intelligence*, intentando delimitar las cualidades que caracterizaban a esta nueva habilidad adaptativa, y siendo sus conjeturas las más avaladas en el ámbito experimental (Ruiz-Aranda et al., 2010; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Tras varias reformulaciones, estos autores concluyeron que su modelo se basa en cuatro componentes interrelacionados: a) percepción emocional; b)

integración emocional; c) comprensión emocional; y d) regulación emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

En 1995 fue Daniel Goleman quien popularizó el término de IE con la divulgación de su obra *Inteligencia emocional* (Goleman, 2012), en un momento en el que la sociedad se mostraba receptiva ante la idea de concebir una relación de dependencia entre la cognición y la emoción, tras varias evidencias que así lo señalaban. Este autor concebía la emoción como un elemento indispensable para el funcionamiento óptimo del ser humano, al igual que Bar-On y Parker (2000), quienes apelaron al concepto de bienestar en relación a ella, dotándole de un carácter holístico. A partir de entonces, la dimensión afectiva no se sometía en exclusiva a la vida privada de las personas, sino que intervenía en todos los procesos psicológicos básicos, como la atención y la memoria, y en el aprendizaje. Así, se puede concluir que las teorías sobre IE han motivado la renovación conceptual y metodológica en el ámbito educativo, el cual aboga por el desarrollo integral del alumnado, debiendo atender a las capacidades cognitivas, afectivas, motrices y sociales del mismo.

Tabla 1.

Las teorías más influyentes sobre la IE.

Autores	Habilidades comprometidas	Modelo en el que se enmarcan
Mayer y Salovey (1990)	Percibir con precisión las emociones en uno mismo y los demás, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender el significado de las emociones y gestionarlas eficazmente.	Modelo de Inteligencia, aunque posteriormente, en el año 2000, conciben la IE bajo tres formas: como rasgo de la personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (<i>Zeitgeist</i>).
Goleman (2012)	Conocer y manejar las emociones propias, reconocer las emociones ajenas, motivarse a sí mismo y establecer relaciones.	Teoría situada en un modelo de desempeño o rendimiento.
Bar-On (1997)	La inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la adaptación, la gestión del estrés y el humor general.	Se formula dentro de un modelo de personalidad, incidiendo en el término de 'bienestar'.

Fuente: adaptado de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2), 1-17.

Los conocimientos anteriores relacionados con la IE se han concretado en el campo de la educación bajo el término de competencias emocionales. Rafael Bisquerra las define como *un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra, 2003), siendo así posible educarlas y reeducarlas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Tabla 2

Competencias emocionales

Competencias emocionales	Fundamentos
Conciencia emocional	Supone observar y reconocer las emociones propias y ajenas; comprender las diferencias individuales en cuanto a pensamientos, acciones y vivencias emocionales; y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en su vertiente verbal como no verbal.
Regulación emocional	Se caracteriza por saber gestionar eficazmente las emociones y dar una respuesta adecuada, deviniendo fundamentales para ello fenómenos conductuales como la demora de la gratificación o la tolerancia a la frustración, entre otras. En este punto, también es relevante entender la relación de interdependencia entre las dimensiones cognitiva, fisiológica y emocional.
Autonomía emocional	Esta competencia se basa en la aceptación de la propia experiencia emocional, en la capacidad para automotivarse y en la adopción de una visión positiva ante la vida. A todo ello le acompaña el hecho de tener una imagen positiva de sí mismo y la capacidad de autogenerar estados de ánimo positivos.
Habilidades sociales	Éstas facilitan las interacciones positivas con otras personas y, por tanto, el mantenimiento de las relaciones interpersonales a lo largo del tiempo. Además, promueven las actitudes prosociales, aspecto que alimenta una convivencia social armónica.
Competencias para la vida y el bienestar	Se manifiesta a través de la capacidad de identificar y resolver conflictos, de fijar objetivos realistas y positivos, y de gozar conscientemente del bienestar subjetivo.

Fuente: adaptado de Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.

3.2 Educación emocional en el plano legislativo.

A nivel internacional se hizo patente la necesidad urgente de abordar los retos sociales del presente milenio y ésta se materializó a través del conocido Informe *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). En este documento se reflejaron una serie de objetivos que debía asumir la educación del siglo XXI, sumergiéndose así en un proceso de cambio absoluto. Éstos se basaron en los siguientes pilares: a) *aprender a conocer*, de forma que las personas puedan comprender el mundo que les rodea e interactuar con él eficazmente; b) *aprender a hacer*, con el fin de que los individuos puedan responder ante diversos acontecimientos; c) *aprender a vivir* para reducir las tensiones que gobiernan las relaciones humanas y construir vínculos saludables y; d) *aprender a ser*, posibilitando el desarrollo global de las personas.

Una década después, en la Unión Europea se estableció una Recomendación a los países miembros con el fin de hacer efectivos los propósitos anteriores a través de un enfoque competencial (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005); este hecho permitiría consolidar un marco de acción común para los legisladores y personal docente del continente y elevar la educación a una cuestión de carácter prioritario.

Por otro lado, en España, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) es la primera en incluir las ocho competencias clave como nuevo elemento curricular y, concretamente, Castilla La Mancha amplía la lista a nueve, añadiendo la competencia emocional de forma explícita en su Decreto 69/2007. Actualmente, se han reducido las competencias clave a siete (BOE, 2015) y en la Comunidad Autónoma citada ya no figura la competencia emocional en su propia enumeración (Decreto 40/2015), considerándose así que los aspectos afectivos a desarrollar por parte del alumnado están englobados en el último apartado:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital
- d) Competencia para aprender a aprender.

- e) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- f) Conciencia y expresiones culturales.
- g) Competencias sociales y cívicas.

El desarrollo explícito de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional, concebida 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, 2000).

Recogiendo estas palabras, se abre un debate: ¿se debe conceder a esta materia una naturaleza integradora o transversal? La dificultad de decidir cómo introducir en el currículo los contenidos relativos a las materias de carácter transversal permanece vivo, especialmente por su ineficaz aplicación hasta el presente. En el caso de la educación emocional, algunos autores simpatizan con la idea de articularla en la *praxis* educativa de forma holística, de modo que impregne todo el currículo; seguramente, dicha perspectiva esté motivada por el hecho de que la información afectiva está presente de forma constante en el entorno inmediato y procesar ésta de manera inteligente facilita el establecimiento de interacciones positivas entre los alumnos y los docentes. Otros se muestran partidarios de trabajar la esfera emocional desde disciplinas concretas, apostando así por la integración curricular.

A pesar de tales divergencias, ambas posturas parecen reconciliarse al concebir que la implicación conjunta y profunda de todos los agentes que participan activamente en la vida del centro educativo y de la comunidad educativa en general, garantizan el éxito en dicha cuestión; de este modo, el trabajo en equipo y una actitud proactiva por parte del cuerpo docente devienen fundamentales para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado y, por tanto, para dotar al sistema educativo de medios preventivos (García, 2007).

Llegados a este punto, Malero (2000) señala que la dificultad de su puesta en práctica radica en algunos factores altamente influyentes, como la diversificación

curricular, la necesidad de formación y la falta de materiales aplicables en el aula y de recursos profesionales y personales para atender a las nuevas demandas educativas. Con el fin de suprimir estos obstáculos, resulta esencial elaborar materiales útiles y disponibles para que la totalidad del profesorado puedan emplearlos dentro del aula y durante el desarrollo del respectivo currículo (Bisquerra, 2000).

3.3. Implicaciones de la escolarización de las emociones.

La educación formal supone un escenario de convivencia diaria tanto para los profesores como para los alumnos, quienes mantienen una relación bidireccional y continua en el tiempo. Además, en este espacio de socialización se producen experiencias vitales importantes (Bisquerra, 2000) asociadas a determinadas emociones (Méndez, 2001). En este sentido, cabe remarcar que la población infantojuvenil pasa gran parte de su infancia y adolescencia en su respectivo centro educativo, momentos madurativos en los cuales los menores desarrollan prácticamente la totalidad del arsenal socioemocional. Este proceso será el encargado de configurar la personalidad de cada uno y el modo de operar con el entorno próximo, que podrá ser más o menos adaptativo.

Estos argumentos constituyen las razones por las que el sistema educativo debe atender a la esfera afectiva de los jóvenes, recayendo la responsabilidad directa en el profesor por ejercer su profesión docente dentro del aula e influir en las actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos de los estudiantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), así como el grupo de iguales. En el plano descrito pueden producirse diferentes tipos de aprendizaje complementarios: a) el vicario, a través del cual, el aprendiz es capaz de extraer una enseñanza simplemente con observar a los demás, quienes sirven como modelos; y b) mediante una acción educativa intencional y sistemática, de modo que se dote al alumno de competencias para la vida (Bisquerra & Pérez, 2007) y de estrategias de afrontamiento para enfrentarse con mayores probabilidades de éxito ante situaciones adversas (Roca, 2003). Este conjunto de fenómenos,

ayudaría al alumno a *lograr un estado de bienestar global* (Katz y Gottman, 1997).

Pero, ¿por qué surge la necesidad de abordar la educación emocional en el actual contexto educativo? Según Vallés (2003), al igual que otros expertos, son numerosas las problemáticas derivadas por la carencia de habilidades afectivas en el alumnado, siendo las manifestaciones más frecuentes la depresión, la ansiedad, el consumo de sustancias tóxicas, el aislamiento e, incluso, el suicidio, entre otras (Gallardo Fernández & Saíz Fernández, 2016). Educar las emociones, por tanto, conlleva los siguientes y múltiples beneficios:

Tabla 3

Los beneficios derivados del óptimo desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

Beneficios	Implicaciones
Reducción de la conflictividad en las instituciones educativas	La alfabetización emocional correlaciona negativamente con el grado de conflictividad de los alumnos con sus iguales (Lopes, Salovey & Straus, 2003). En este sentido, el fenómeno del acoso escolar ha creado una alarma social ante el aumento de casos, habiendo sido necesaria la elaboración del <i>Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar en les Illes Balears</i> en el año 2016.
Mejora de las relaciones interpersonales que los alumnos establecen entre sí	Según Schutte et al., (2001), los jóvenes con una baja IE se relacionan peor con sus compañeros, siendo sus conductas poco adaptativas en su respectivo medio social.
Logro del bienestar psicológico	<i>Los estudiantes con altas puntuaciones en IE presentan una mejor autoestima, mayor felicidad, mejor salud mental y satisfacción vital, así como, menor ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos</i> (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Una alta IE, también se asocia con un buen vínculo parental (Lopes, Salovey & Straus, 2003), siendo un factor protector fundamental para que los jóvenes no asuman

Tabla 3

Continuación de *Los beneficios derivados del óptimo desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo.*

	determinadas conductas de riesgo o no se sumerjan en estados emocionales que causen un desajuste psicológico considerable.
Disminución del comportamiento disruptivo en la escuela	En gran parte de las ocasiones, la ausencia de habilidades emocionales en el alumnado explica la disruptividad marcada por la impulsividad y un pobre funcionamiento en las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Liau et al., 2003).
Reducción del absentismo escolar	Las investigaciones de Petrides, Frederickson y Furnham (2004) concluyen que los menores con bajos niveles de IE son los que acumulan una mayor cantidad de faltas sin justificar y los que tienen la probabilidad más elevada de ser expulsados.
Eliminación de los comportamientos adictivos por consumo de sustancias tóxicas	En un estudio realizado por Trinidad y Johnson (2002), los estudiantes con una alta IE mostraron un menor consumo de tabaco y alcohol, y una mayor capacidad para detectar la presión que ejerce el grupo para consumir estas sustancias (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).
Logro de un elevado rendimiento escolar	La IE actúa como un factor modulador. En este sentido, Barchard (2001) afirma que, una vez controlados los factores cognitivos y de personalidad, los niveles de IE de los universitarios americanos predecían las notas obtenidas al finalizar el año académico.

Fuente: adaptado de Vallés, A. (2003). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Alicante: Benacantil.

4. Contextualización.

4.1. Policía tutor

Con el propósito de contextualizar gran parte de los hallazgos presentes en la tabla 3, se han consultado las memorias de actuaciones del Programa de Policía Tutor¹ de las Illes Balears de últimos años académicos, cuyos contenidos versan sobre la incidencia y prevalencia de la conflictividad juvenil. Éste se ha implantado prácticamente en la totalidad de municipios balears para asegurar la protección de los menores y sus derechos y minimizar las consecuencias negativas que se derivan, por ejemplo, de las conductas de riesgo o la violencia perpetuada por y entre los alumnos a través de las nuevas tecnologías, desde una perspectiva preventiva. Como se puede observar en la figura 2, en el último año académico examinado ha aumentado el número de intervenciones de los agentes policiales especializados en todos los bloques especificados, especialmente si comparamos los resultados con el año precedente, a pesar de dar cobertura a la misma proporción de alumnos, concretamente, a 89.804.

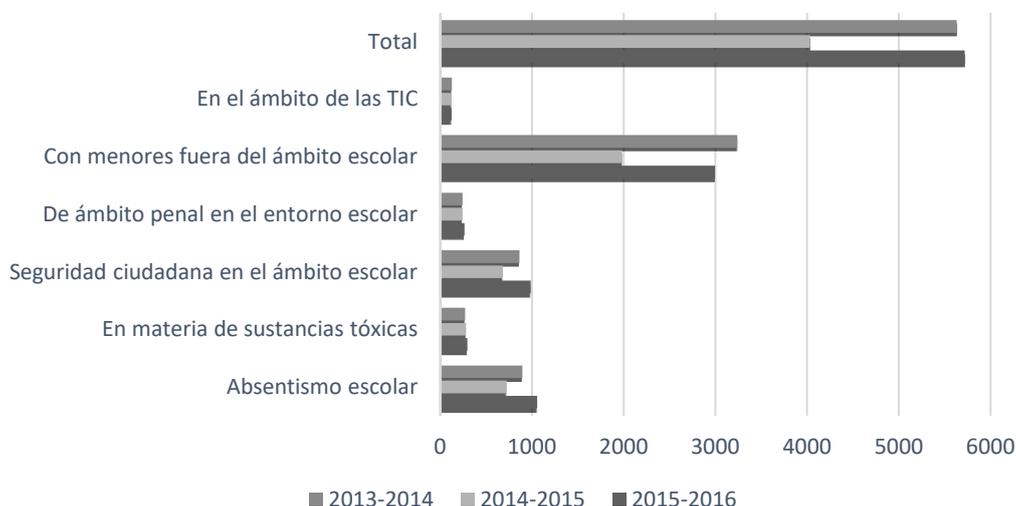


Figura 2. Actuaciones del programa de Policía Tutor de las Illes Balears en los tres últimos años académicos, sin tener en cuenta el presente.

¹ El Programa de Policía Tutor nace como propuesta en la Comunidad Autónoma de les Illes Balears ante la solicitud del IES Guillem Cifre de Colonya en el año 2002. Tras sus positivos resultados, en el año 2007 se establece desde la Consejería de Educación, Cultura y Universidades el Protocolo general de colaboración para la implantación y coordinación del Programa de Policía Tutor en los ayuntamientos balears. Actualmente, 63 de los 67 municipios se hallan adheridos a éste.

Asimismo, señalar que los centros educativos están en contacto permanente con esta figura, ya que parte de su labor diaria es participar en la vida del mismo, por ejemplo, mejorando la seguridad vial en las zonas escolares o vigilando los exteriores del centro a lo largo de las horas lectivas. Su ámbito competencial es amplio, aunque el centro muestra autonomía para resolver conflictos cotidianos, sin necesidad de recurrir a un recurso externo como el aquí presentado. De este modo, la información presentada en la figura 2 proporciona datos relativos, sujetos a un tipo de intervención, asumiendo así que se da una cantidad mayor de problemáticas en el contexto educativo resolubles por otros procedimientos. En conclusión, parece importante atender a la alfabetización emocional de los jóvenes para que asuman conductas prosociales y se adapten a su medio de una manera cívica.

4.2. Visión del departamento de orientación

Siguiendo con la intención de recopilar datos empíricos, decir que la figura del orientador educativo, en el desarrollo de sus funciones, tiene un trato próximo y frecuente con el resto de agentes que conforman la comunidad educativa. Además, se encarga de la elaboración y actualización del Plan de Acción Tutorial (PAT), un instrumento pedagógico que recoge un conjunto de actuaciones relacionados con la orientación y con la planificación de las tutorías, suponiendo estas últimas un espacio idóneo para favorecer la formación integral del alumnado tan perseguida a nivel institucional y social.

Estos factores han motivado el interés por conocer cuál es la percepción y los conocimientos explícitos de los orientadores educativos en relación, *grosso modo*, a la aplicación parcial o total del PAT y a la presencia real y práctica de la educación emocional en el aula. Con este fin, se confeccionó un cuestionario (anexo 1) que fue enviado a los responsables de los Departamentos de Orientación de todos los centros públicos de enseñanza secundaria de las Illes Balears, contabilizándose un total de 70. Los datos que se ofrecen a continuación corresponden a la participación directa de 41 de profesionales consultados (anexo 2).

Respecto al Plan de Acción Tutorial, un 65'9% de los consultados afirma que éste incluye actividades definidas para trabajar las competencias emocionales del alumnado, frente a un 7'3% que manifiesta lo contrario. Por otro lado, el 26'8% indica que en el PAT se establecen unas líneas generales de actuación en esta materia, concediendo libertad a los tutores para que diseñen las intervenciones en función de las características del alumnado destinatario. En esta misma dirección, el 78% de los orientadores encuestados, consideran que el PAT no se desarrolla íntegramente en el aula, en comparación a un reducido 17'1% que declara lo opuesto. Así, en suma, se puede afirmar que el PAT es un documento que contiene buenas intenciones pedagógicas y cuya aplicación práctica no se ajusta a la previsión inicial, siendo algunos de los motivos, según los mismos profesionales: a) la priorización por otras cuestiones (46'3%), b) la falta de tiempo (41'5%), c) la falta de motivación por parte del profesorado (29'3%) y d) la insuficiente formación en esta materia (36'6%), entre otras circunstancias no determinadas explícitamente (22%).



Figura 3. Motivos por los que no se lleva a cabo íntegramente en las aulas el Plan de Acción Tutorial, según la opinión de los orientadores consultados.

Referente a la educación emocional, todas las respuestas han coincidido en apuntar que ésta es necesaria para lograr una convivencia positiva dentro y fuera del centro; de hecho, en consonancia con esta afirmación unánime, el 78% ha apuntado que, en la mayoría de las ocasiones, los conflictos son debidos a la ausencia de competencias emocionales. Con el fin de dar a conocer cómo se aborda este panorama en la *praxis* educativa, los profesionales indicaron

algunas de las acciones desarrolladas (anexo 3) por el profesorado, clasificándose en las siguientes categorías:

1. Implantación de programas específicos sobre competencia emocional.
2. Prácticas restaurativas, siendo esta opción la más recurrente.
3. Acciones individualizadas.
4. Expresión e interpretación de emociones y sensaciones.
5. Técnicas de relajación y atención plena.
6. Juegos y dinámicas grupales.
7. Experiencias musicales.

Analizando el último punto tratado en el cuestionario, en el que los orientadores han hecho alguna aportación en sintonía con el propósito visible del mismo (anexo 4), se pueden extraer las siguientes conclusiones: a) hay una manifiesta falta de motivación y de conocimientos pedagógicos por parte del profesorado, b) se hace patente la ausencia de competencias emocionales en los docentes, c) se afianza la necesidad de dotar a la educación emocional de transversalidad, de modo que no se reduzca a actividades puntuales y, d) existe la necesidad de una mayor oferta formativa en esta materia, tal y como se refleja en la figura XX, así como en otras áreas no especificadas.

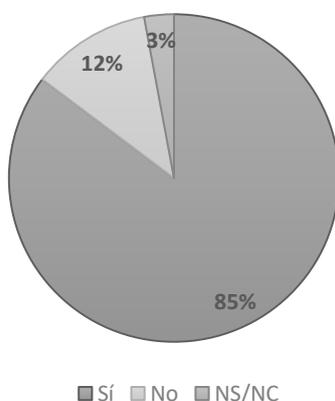


Figura 4. Necesidad de una mayor oferta formativa en materia de educación emocional.

Este último aspecto es tratado en profundidad en el siguiente apartado del presente trabajo, ya que parece ser un obstáculo sustancial para el desarrollo efectivo de la educación emocional en los centros de secundaria. Para clausurar este apartado, quisiera citar una frase formulada por una de las orientadoras que refleja un claro síntoma negativo del sistema educativo: *“falta reflexión y sobra inercia”*.

4.3. Formación del profesorado.

Darder y Bach (2006) afirman que un profesor desempeña su actividad profesional en tres dominios de forma simultánea: el cognitivo, el emocional y el práctico. Considerando las competencias docentes derivadas de los mismos, parece evidente la necesidad de instruir a los profesores desde el inicio de su trayectoria formativa para que sean capaces de promover el desarrollo de la inteligencia emocional de su alumnado, entre otras funciones, y contribuir así con la mejora de la calidad de la enseñanza (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) y el aumento de la eficiencia en el ámbito educativo (Bisquerra, 2007). Para que esto sea posible, según Bisquerra, los docentes deben haber adquirido con anterioridad, en calidad de educandos, las destrezas comprometidas con la inteligencia emocional, ya citadas en el presente trabajo. Sin embargo, es poco frecuente hallar en los currículos de los estudios de grado y de postgrado vinculados a una posible futura profesión docente, contenidos o asignaturas que incidan directamente en cuestiones de esta índole, un aspecto a mejorar en el paradigma educativo del siglo XXI.

Las investigaciones en esta materia señalan que el profesorado es consciente de la necesidad de abordar la educación emocional en las aulas, aunque reconocen que la formación al respecto es insuficiente, dificultando su efectiva y permanente aplicabilidad (Abarca, Marzo y Sala, 2002). En esta misma dirección, Bisquerra (2005) afirma que, en la mayoría de los casos, los programas de formación del cuerpo docente abordan escasamente el desarrollo de habilidades emocionales de forma intencional y sistemática. Con el propósito de comprobar si esta tradicional y disfuncional práctica educativa sigue presente

en la actualidad, se ha procedido al análisis de la oferta formativa en la Comunidad Autónoma (CCAA) de las Illes Balears provista por una red de Centros de Formación del Profesorado (CEP)² a lo largo del curso académico 2016-2017.

Para ello, se ha incidido en la línea estratégica denominada *Convivencia y educación emocional*³, siendo el objeto de interés a lo largo de este trabajo; no obstante, el resto de la enumeración también puede incluir contenidos afectivos, siendo los datos aportados limitados.

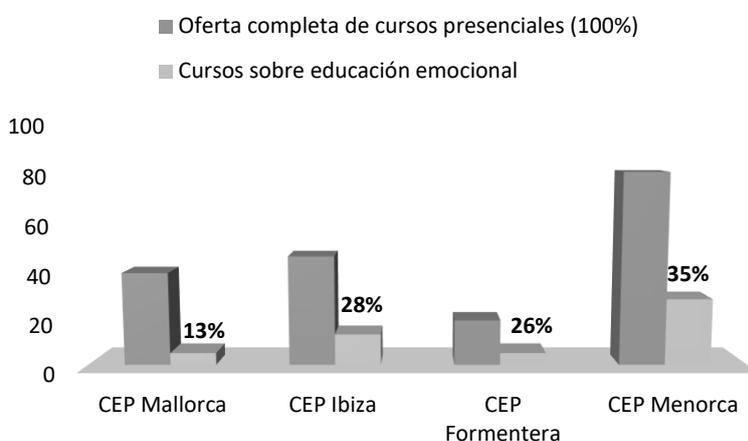


Figura 5. Oferta formativa del año académico 2016-2017.

Como se observa en la figura 4, los CEP que destinan una mayor cantidad de cursos de formación relacionados con la educación emocional son los de Menorca (35%) e Ibiza (28%), siendo asimismo las zonas geográficas que presentan las ofertas formativas más amplias para el profesorado en activo. En este punto es remarcable el menor tratamiento de esta materia en Mallorca, siendo el territorio balear más extenso y con una mayor población infantojuvenil;

² En las Illes Balears se asienta un total de seis Centros de Formación del Profesorado (CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, CEP de Manacor, CEP de Inca, CEP d'Eivissa, CEP de Menorca i CEP de Formentera) y entre sus funciones más relevantes, destacar la elaboración de la programación anual de actividades formativas y el asesoramiento a los centros educativos y al profesorado en general.

³ Los cursos se adhieren a una línea estratégica concreta: 1. Metodologías de aprendizaje; 2. Convivencia y educación emocional; 3. Gestión de equipos y coordinación docente; 4. Educación inclusiva; 5. Mejora de las competencias lingüísticas; 6. TIC y competencia digital; 7. Actualización científica, técnica y de colectivos específicos y; 8. Comunidad educativa de aprendizaje.

esta información refleja que, a pesar de pertenecer a la misma CCAA, cada isla mantiene su idiosincrasia.

En la misma línea, y atendiendo a las actividades formativas finalizadas o en curso (anexo 5), se realiza un análisis de las diversas tipologías de formación que priman en las Illes Balears en el presente año escolar (Butlletí Oficial de les Illes Balears; BOIB):

- a) **Formación por ámbitos.** *A priori*, todo docente puede inscribirse de forma individual. No obstante, los cursos incluidos en este apartado pueden especificar los destinatarios a partir de un mismo ámbito, área, departamento, ciclo, etapa o función. Este tipo de formación, que suele adoptar la forma de cursos o talleres de formación, resulta útil para crear inquietudes en los docentes y tener una idea inicial sobre alguna materia en concreto.
- b) **Formación en los centros.** Supone una herramienta complementaria al proyecto educativo del centro y es solicitada a través del mismo.
- c) **Formación intercentros.** En ella participan diferentes centros educativos cuyos proyectos presentan similitudes, favoreciendo el funcionamiento en red.
- d) **Actividades puntuales de formación** con una breve duración.

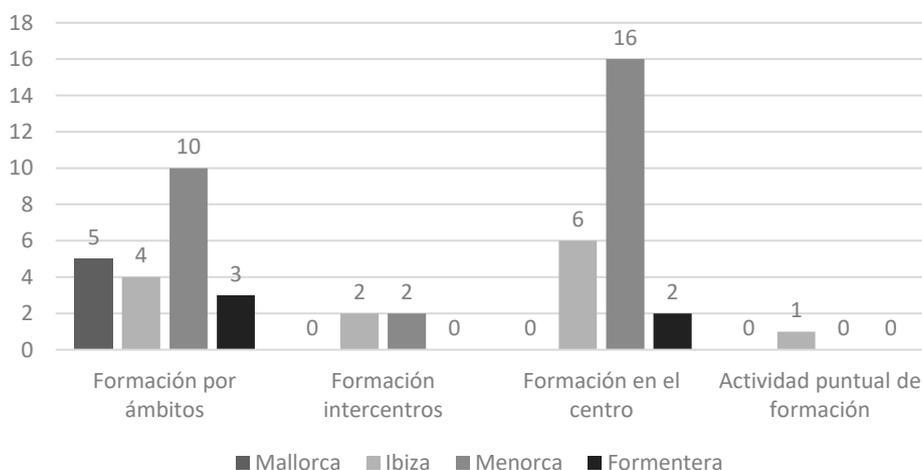


Figura 6. Modalidades formativas por islas que han abordado la educación emocional.

De las modalidades presentadas, según el Gobierno de las Illes Balears, las formaciones en el centro e intercentros son las más eficaces para producir cambios significativos en la acción educativa, ya que aseguran que los aprendizajes pedagógicos se transfieran a las aulas al tener una finalidad meramente práctica y contextualizada; de este modo, el centro educativo se consolida como el foco principal de cambio. En esta dirección, el Plan Cuatrienal de Formación Permanente del Profesorado 2016-2020 presentado por la Consejería de Educación y Universidad fomenta y prioriza por este tipo de formaciones con tal de mejorar la calidad de la educación en general. Por ello se han observado con más detalle a continuación, en la figura 6.

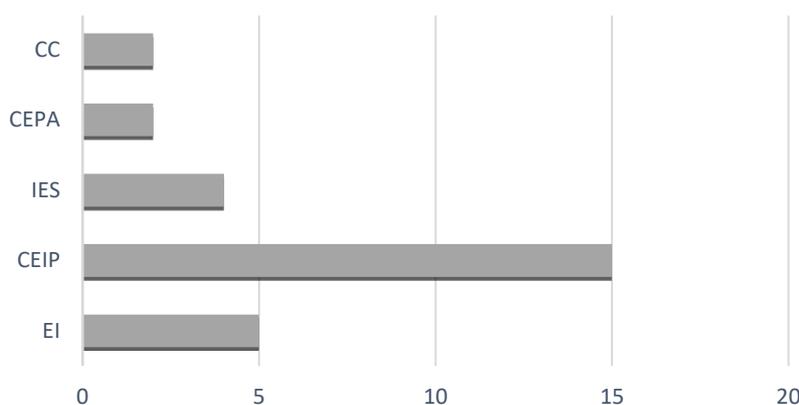


Figura 7. Formaciones en el centro e intercentros sobre educación emocional en las Illes Balears.

Estos tipos de modalidades de formación son específicas para los centros educativos que, previamente, hayan realizado una solicitud para que su personal docente reciba la formación necesaria sobre una cuestión de inminente aplicación en los mismos. En este sentido, *a priori*, parece que los centros con un mayor interés por los cursos que versan sobre la educación emocional son aquellos pertenecientes a la enseñanza infantil y primaria, existiendo una discontinuidad con respecto al siguiente eslabón educativo, secundaria.

Sin embargo, si acudimos al número de centros existentes en los niveles educativos mencionados, hallamos, tal como se indica en la figura 8, que en primaria la proporción es mayor al tener menos grupos por curso que en

secundaria; este aspecto debe ser tenido en cuenta al realizar la comparación entre ellos. Por tanto, valorando el total de cursos de formación por centro educativo, y distinguiendo entre primaria y secundaria, se concluye que el porcentaje de actividades formativas relacionadas con la educación emocional y pertenecientes a las modalidades en centros e intercentros que se realizan en los CEIP es del 9,30%, mientras que en los IES es del 5,714%, no llegando a ser la diferencia significativa. En conclusión, parece que la comunidad educativa al completo precisa de un mayor abordaje en cuestiones afectivas.

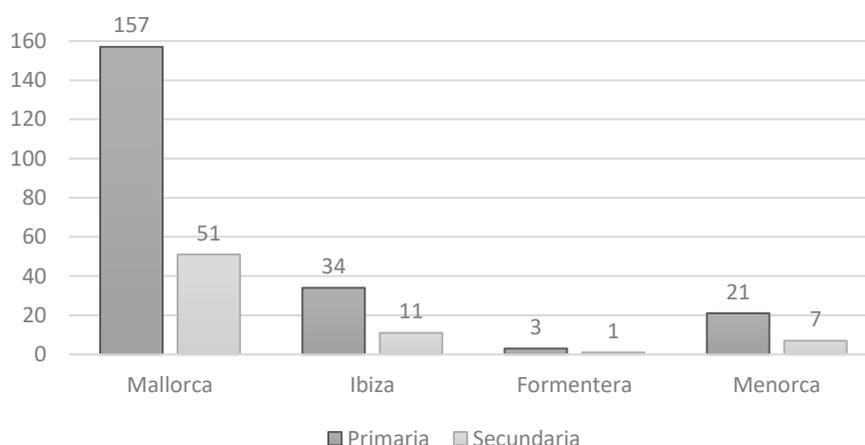


Figura 8. Número total de centros de primaria y de secundaria por islas.

Ante este panorama, parece evidente el desconocimiento o la falta de recursos personales por parte del cuerpo docente para abordar los diferentes escenarios conflictivos que se producen en el centro educativo, siendo así la formación inicial incapaz de generar en los profesionales un grado óptimo de autoconfianza en cuestiones relacionadas con la convivencia y el buen clima en el aula. Esta última afirmación se ve reforzada por el bajo nivel de satisfacción informada por profesores que recibieron una formación al respecto (García, Benítez y Fernández, 2009).

No obstante, desde una óptica más alentadora, Tomeu Barceló⁴ (2014, marzo 5), apunta que *“los docentes más jóvenes han recuperado el sentido vocacional*

⁴ Tomeu Barceló es Maestro, Diplomado en Filología, Licenciado en Filosofía y terapeuta basado en la corriente humanista y en el Focusing como método. Actualmente imparte cursos en los centros de formación permanente del profesorado en diversas instituciones, siendo un gran

desaparecido hace tiempo”, hecho que se concreta en el continuo interés de los mismos por recibir formación en relación, por ejemplo, a las nuevas metodologías pedagógicas; en este sentido, también indica que en el presente parte del profesorado aplica métodos independientemente del sistema, promoviendo la renovación desde su campo de actuación directo. Según este autor, la actitud de los docentes está cambiando, al igual que su rol; sin embargo, aunque lejos de querer contradecir sus palabras, se debe remarcar que en la actualidad un 40% de los funcionarios docentes son interinos. Éstos se ordenan en su respectiva bolsa en función de una puntuación, la cual es obtenida a través de la experiencia docente y de la formación continua; a mayor puntuación, por tanto, mayor es también la probabilidad de que las personas accedan y obtengan una plaza deseada o con condiciones que se ajusten a sus preferencias, siendo un factor que, sin duda, motiva por sí solo.

Asimismo, cabe señalar que, hasta el momento, la formación no incluía una forma de constatar la transferencia real en el aula de los contenidos impartidos, de modo que la teoría estaba condenada a esfumarse en muchos casos. Recientemente, la comunidad educativa balear se ha sumergido en un proceso de cambio, el cual se ha materializado desde la esfera gubernamental autonómica con el Plan Cuatrienal de Formación Permanente del Profesorado 2016-2020⁵. Para su aplicación real se precisa la colaboración de los diferentes CEP, cuyo objetivo primordial es optimizar los procesos de aprendizaje, empoderando al docente a través de una formación continua y formativa (Alemany et al., 2017) y de una práctica reflexiva individual y de equipo. Algo nítido de este nuevo planteamiento es que la educación emocional debe estar presente a lo largo del proceso:

“(…) La nostra capacitat d’empatia, la pròpia congruència personal y la disposició cap a una consideració positiva vers l’alumnat ens ajudaran a millorar el nostre *ser present*

referente en educación. En este apartado se incluyen palabras extraídas de una entrevista propiciada al Diario de Ibiza.

⁵ El Plan Cuatrienal de Formación Permanente del Profesorado 2016-2020 fue diseñado tras atender a las demandas y necesidades del actual contexto educativo. Tal iniciativa fue tomada por Martí March, Consejero de Educación y Universidad, Maria Alorda, Directora General de Formación Profesional y Formación del Profesorado y Tomeu Barceló, Jefe del Servicio de Formación del Profesorado.

en la tasca educativa” (Plan Cuatrienal de Formación Permanente del Profesorado 2016-2020, 2016).

Por último, Tomeu Barceló (2014, marzo 5) indica la necesidad de involucrar a las familias y a las administraciones para conseguir que la educación emocional se instaure en el quehacer educativo diario, de modo que la responsabilidad de crear una educación de calidad recaerá en múltiples agentes, no siendo sostenible la delegación exclusiva de dicha función en la figura del profesor.

5. Desarrollo de la propuesta

La propuesta desarrollada tiene en consideración las aportaciones realizadas por los orientadores educativos en las preguntas del cuestionario administrado que admiten respuestas abiertas (anexo 3 y 4); del mismo modo, se atiende a los preceptos de los nuevos paradigmas formativos, los cuales conciben como imprescindible el uso de competencias emocionales por parte del profesorado.

5.1 Destinatarios.

La propuesta de carácter innovador ha sido diseñada con el fin de hacer reflexionar al docente sobre sus hábitos pedagógicos, de modo que pueda introducir cambios en su modo de interactuar en el aula para lograr crear en él un clima más positivo. Por otra parte, siendo el alumnado el máximo beneficiario de la educación, éste se consolida como el principal destinatario del proyecto elaborado en el presente trabajo.

5.2 Objetivos.

El principal objetivo de la propuesta es fomentar, de forma intencional y sistemática, la alfabetización emocional para contribuir con el bienestar personal y social de todos los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se alcanzaría el fin de la educación: el desarrollo integral del alumnado. Lograr el objetivo general depende de la consecución de otras metas, más específicas y accesibles:

1. Promover las interacciones positivas dentro y fuera del aula, tanto entre iguales como entre adultos y adolescentes, mejorando así la convivencia significativamente.
2. Transformar el rol del docente, de modo que emplee tanto recursos cognitivos como emocionales en el desarrollo de sus funciones.
3. Fomentar el desarrollo de las competencias emocionales en los adolescentes y el profesorado, de un modo activo y divertido.

5.3 Diseño

La guía práctica elaborada (anexo 9) está escrita en segunda persona con el propósito claro de involucrar directamente al lector y caracterizada por un tono ameno y humorístico, pretendiendo así ser coherente al reflejar algunas de las recomendaciones sugeridas en la redacción de la misma. A continuación, se explican brevemente todos los bloques que configuran el documento:

- **Bloque introductorio, denominado “Punto Cero (0)”**

En él, se reclama al docente que reflexione constantemente sobre las conductas estereotipadas que asume a diario en relación a los estudiantes y, que, asimismo, sea conocedor de la importancia de sus comportamientos en el aula. Por otro lado, se demanda al profesorado atender a las necesidades de los alumnos, en base a su desarrollo evolutivo y, por tanto, a las singularidades de la etapa adolescente. Así, la neuroeducación deviene la gran protagonista en estas líneas.

- **Bloque 1, “Cambia de ángulo si deseas un nuevo horizonte”.**

En ocasiones, reinan estados anímicos apáticos en el aula, incidiendo negativamente en la dinámica de las sesiones e, incluso, en la convivencia grupal. Para atenuar tales efectos y poder gestionar eficazmente esta situación descrita, se aconseja al docente recurrir a algún facilitador emocional, como el humor y/o el optimismo, y a fuentes de motivación, como la curiosidad y la sorpresa. Éstos predisponen a la persona a vivir de forma positiva los diversos sucesos que le acontecen y a saber confluír entre la energía y la calma. Asimismo, se incide en la importancia de impulsar las fortalezas personales de los jóvenes para lograr su desarrollo integral, teniendo la Psicología Positiva un papel esencial aquí.

- **Bloque 2 “Déjate llevar”.**

Los filósofos ya advertían sobre la dicotomía o unidad entre mente y cuerpo, llegando a la conclusión de que ambos elementos se fusionan y permiten el

funcionamiento global del ser humano. En esta sección se incluyen tres elementos que permiten a las personas percibir y entender el mundo de forma diferente, desde un plano introspectivo, posibilitando así la vivencia de momentos significativos; éstos son la música, la relajación y la atención plena. En la guía práctica se propone su uso espontáneo, diario o también ante situaciones que los estudiantes puedan percibir como amenazantes o estresantes, con el fin de distraerles y generar estados emocionales positivos.

- **Bloque 3 “Haz un cóctel con tus emociones y compártelo”.**

Este apartado pretende hacer consciente al docente de la importancia del lenguaje no verbal en las interacciones sociales. En este sentido, la expresión corporal y la motricidad son vías comunicativas muy eficaces que posibilitan la canalización de emociones y, consecuentemente, mejoran el bienestar del alumnado. Por otro lado, se propone el uso de la dramatización, una técnica de gran valor pedagógico, cuya aplicación permite que los jóvenes se familiaricen, aunque de forma simulada, con situaciones comunes.

- **Bloque destinado a los tutores/as.**

En este apartado se ofrece a la figura del tutor una serie de recursos que pueden ser compartidos con el resto de sus compañeros de profesión, de modo que la función de educar la dimensión emocional del alumnado no recaiga en exclusiva en los encargados de las tutorías. Asimismo, se incluyen otras actividades que posibilitan la conciencia colectiva y la propia regulación emocional del grupo-clase.

5.4 Contenidos.

El presente trabajo se divide en cinco apartados diferenciados, incidiendo todos ellos en contenidos que versan sobre las competencias emocionales de forma directa o indirecta:

Tabla 4

Contenidos divididos por bloques.

Apartados	Contenidos
Introducción	<ul style="list-style-type: none">• La adolescencia.
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none">• El desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.• El contagio emocional.• La curiosidad y la sorpresa como fuentes de motivación.• El humor como facilitador de un estado emocional positivo.
Bloque 2	<ul style="list-style-type: none">• La relajación del cuerpo y la liberación de la tensión física.• La toma de conciencia del propio estado emocional y corporal.• El aumento de la concentración y capacidad de atención.• El enfrentamiento eficaz a situaciones estresantes y reducción de pensamientos no deseados.• La utilización de la música como vehículo para canalizar emociones y exteriorizar sentimientos.• Un mayor conocimiento del entorno físico.• La percepción sensorial.
Bloque 3	<ul style="list-style-type: none">• El aumento de las oportunidades tanto para compartir momentos felices como para reflexionar sobre las experiencias emocionales.• La identificación y expresión de emociones a través del lenguaje verbal y no verbal.• El reconocimiento de emociones y sentimientos en los demás.• El desarrollo de la empatía.• La utilización de un vocabulario emocional.• La representación a través del movimiento.
La tutoría	<ul style="list-style-type: none">• La contribución al bienestar de los demás• La escucha activa.• La autorregulación emocional.• La comunicación asertiva y efectiva.• La construcción de la propia experiencia.

Fuente: elaboración propia.

5.5 Orientaciones y actividades de breve duración.

La guía práctica propuesta incluye una serie de orientaciones personales y actividades breves para que todo el profesorado en activo pueda contribuir con el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Así, la idea aquí manifiesta es que, todo profesor puede educar emocionalmente cuando interviene en el aula, ya sea de forma implícita o explícita, sin necesidad de llevar a cabo acciones concretas de larga duración, normalmente reservadas para el espacio y tiempo que propician las tutorías, que impidan el progreso de la materia y, por ende, del currículo. Este es el motivo por el que en esta propuesta no se incluye una secuenciación específica.

En relación a las orientaciones, incluidas en la tabla 5, decir que éstas inciden primordialmente en la actitud del docente, un elemento que influye de forma directa en la dinámica de la clase y en la relación que éste establece con el alumnado en general y con algunos estudiantes en particular. Asimismo, cabe remarcar que éstas no tienen un carácter transitorio, sino, más bien permanente, debiendo así formar parte de las habilidades afectivas del profesorado, a corto o medio plazo. Por otro lado, las actividades propuestas, reflejadas en la tabla 6, son planteadas para la apertura o cierre de las sesiones y diseñadas para durar entre 5 y 15 minutos, pudiéndose acortar o alargar este lapso temporal en función de la voluntad del docente o de la receptividad del alumnado.

Finalmente, señalar que este conjunto de actuaciones tiene el propósito claro de inspirar al docente, de modo que sea éste quien decida finalmente las estrategias a adoptar, atendiendo a las características de los estudiantes y del contexto.

Tabla 5

Orientaciones divididas por bloques.

Orientaciones	
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de la influencia del funcionamiento neuronal del ser humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Conocer las características de la etapa adolescente para adecuar las demandas dirigidas a los estudiantes. • Captar la información ambiental del momento y dar una respuesta congruente con el fin mejorar la predisposición de los alumnos.
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y asumir en la práctica educativa las tendencias sociales que generan un especial interés y motivación en el alumnado. Los docentes deberían ser permeables ante aquello que acontece fuera del centro e incide directamente en el desarrollo social y afectivo de los jóvenes. De hecho, conectar sus diversas realidades puede generar un aumento considerable de su motivación. • Utilizar el sentido del humor con frecuencia. Esta herramienta pedagógica facilita la generación de un ambiente distendido en el aula, permitiendo la eliminación de todo tipo de barreras cognitivas y emocionales. • Emplear un lenguaje positivo en el aula. Los adolescentes están inmersos en una etapa evolutiva en la que determinados procesos complejos y algunas regiones cerebrales no han madurado completamente, estando su personalidad en vías de desarrollo. Con frases constructivas y con un tono esperanzador, el docente, al igual que el grupo de compañeros, pueden incidir positivamente en el autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes. • Favorecer el proceso de toma de decisiones en los púberes progresivamente, como síntoma del abandono de la vida infantil y la aproximación a la vida adulta, en la que uno es responsable de sus actos. • Mostrarse enérgico y motivado en el aula para contagiar la misma disposición emocional y actitudinal a los adolescentes. • Generar sorpresa en los estudiantes para captar su atención. • Castigar la conducta y no a la persona, de modo que no se deteriore la imagen que ésta tiene de sí misma, viéndose capaz de reparar los perjuicios causados por sus acciones inadmisibles.

Tabla 5

Continuación de las orientaciones divididas por bloques

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar gestos de complicidad, como un guiño o una palmada, para fortalecer el vínculo afectivo con el alumnado.
Bloque 2	<ul style="list-style-type: none"> • Generar estados de ánimo en el alumnado que les predisponga positivamente hacia el profesor y la asignatura impartida. • Favorecer la percepción corporal y sensorial, de modo que los adolescentes conecten con su entorno físico y con su experiencia interna. • Procurar que los alumnos se enfrenten a situaciones estresantes desde una óptica optimista.
Bloque 3	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir las alegrías los unos con los otros para eliminar la germinación de emociones secundarias tóxicas, como la envidia o los celos. • Fomentar las interacciones positivas entre los estudiantes. • Utilizar la empatía para que los más jóvenes sean conscientes de las consecuencias derivadas de una acción determinada o de los estados emocionales de los demás. • Promover la reflexión y la autocrítica en los estudiantes, de modo que puedan regular su propio aprendizaje. • Emplear de forma intencionada el lenguaje verbal y no verbal para que la comunicación sea más efectiva. • Evitar mostrar preferencias por algunos alumnos para que la idea de grupo-clase no se desvanezca.
La tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar que los alumnos participen en su propia experiencia emocional, buscando recursos que le permitan explorarla en profundidad. • Fomentar la conciencia social, de modo que el grupo-clase perciba su realidad emocional, reflexione sobre ella y actúe para transformarla y alcanzar un estadio superior de bienestar colectivo. • Favorecer que los alumnos individualmente considerados contribuyan con el bienestar de los demás.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Actividades de breve duración divididas por bloques.

Actividades de breve duración	
Bloque 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar una ronda de chistes espontáneamente. 2. Escribir en una pizarra una frase o palabra desconocida que invite a la apertura de un breve debate.
Bloque 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar o finalizar las clases con alguna pieza musical. 2. Incitar a la creación de un paisaje sonoro para hallar la musicalidad de los sonidos que les rodea. 3. Invitar a los alumnos a elaborar y realizar, ante cada situación estresante o amenazante, un gesto o símbolo de victoria. 4. Saludar o despedir a los alumnos de una forma personalizada. 5. Realizar algunas posturas de yoga que no precisen de un material complementario para su ejecución. 6. Aplicar ejercicios de respiración y relajación básicos: <ul style="list-style-type: none"> - Contemplar la respiración diafragmática. - Observar cómo entra y sale el aire por los conductos nasales y/o bucales. - Tensar y relajar diferentes grupos musculares. - Retorno consciente al nivel basal tras una activación previa. 7. Estimular los sentidos con diferentes objetos o alimentos.
Bloque 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. El uso de la expresión corporal para comunicar, siendo especialmente útil la mímica o la danza. 2. La dramatización de escenas comunes.
La tutoría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación grupal de una lista de reproducción musical. 2. Elaboración de un mapa emocional grupal. 3. Enviar mensajes positivos a otras personas de forma anónima.

Fuente: elaboración propia.

5.5 Evaluación.

En el Decreto 34/2015 del 15 de mayo, por el cual se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears, se recoge que la evaluación de los aprendizajes debe ser formativa, de modo que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje globalmente gracias a la constante revisión de los resultados (art. 17.2). Asimismo, la evaluación no se centra únicamente en el estudiante, sino que también recae en el docente y su propia práctica, en el desempeño de su rol profesional (art.17.4). Estos principios generales guiarán la constatación empírica de las evidencias, la cual se realizará básicamente a través de los siguientes instrumentos:

1. Por una parte, el docente realizará en el aula una observación directa y sistemática, la cual puede ser recogida en una ficha elaborada *ad hoc* (anexo 5) que incluya una serie de afirmaciones relacionadas con los objetivos marcados para una sesión o práctica concretas, relacionados con la adquisición de competencias emocionales por parte del alumnado. Tras la recolección de la información, el docente implicado podrá redefinir sus estrategias pedagógicas, con el fin de lograr el bienestar individual y común. Esta técnica permite detectar mejoras en el comportamiento y en el rendimiento académico del alumnado, así como contemplar sus progresos con respecto a las habilidades socioemocionales trabajadas.

Asimismo, y con un fin introspectivo, el docente realizará una autoevaluación (anexo 6) al finalizar cada semana lectiva, para verificar si en su práctica ha ido introduciendo algunas de las orientaciones y/o actividades y, de hacerlo, si percibe cambios significativos en el terreno afectivo de los agentes que intervienen directamente en el aula.
2. Por otra parte, el alumnado también realizará una autoevaluación (anexo 7), como mínimo dos veces al mes. Así, éste podrá ser conscientes de la evolución de sus propias competencias emocionales y tomar decisiones al respecto.

3. El Departamento de Orientación Educativa será el encargado de administrar una encuesta breve (anexo 8) a los alumnos al final de cada trimestre, con el fin de conocer si éstos han observado cambios significativos en sus profesores, incidiendo especialmente en las dimensiones actitudinales y comportamentales de los mismos.
4. En la plataforma virtual del correspondiente centro educativo, se abrirá un foro en el que los profesores deberán compartir sus experiencias, tras la aplicación de alguna estrategia destinada a favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, de modo que incluyan una descripción breve de lo acontecido, la reacción de los estudiantes y las sensaciones personales. Participar activamente en un espacio común, puede resultar muy útil para generar cambios en la práctica docente y para favorecer la motivación intrínseca, el diálogo y la ayuda mutua entre compañeros de profesión. Esta tarea será recogida en el Plan de Acción Tutorial (PAT), de modo que los responsables de su cumplimiento serán el Jefe de Estudios y el Jefe del Departamento de orientación.

Además de los ya citados instrumentos de evaluación, con el fin de garantizar la transferencia real de los contenidos de la guía práctica en el aula, se analizarán diferentes datos, como el número total de amonestaciones, la prevalencia del absentismo escolar y los resultados académicos del alumnado, entre otros, al finalizar cada trimestre. El responsable de esta función será el Jefe de Estudios, quien trasladará las conclusiones en las reuniones de tutores y en las Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP). Asimismo, resultaría muy positivo transmitir los contenidos de la guía práctica a las familias para poder establecer unas pautas comunes de actuación con el respectivo centro educativo y proporcionar continuidad al contexto formal e informal de los menores, de modo que se logre una transversalidad auténtica de la educación emocional.

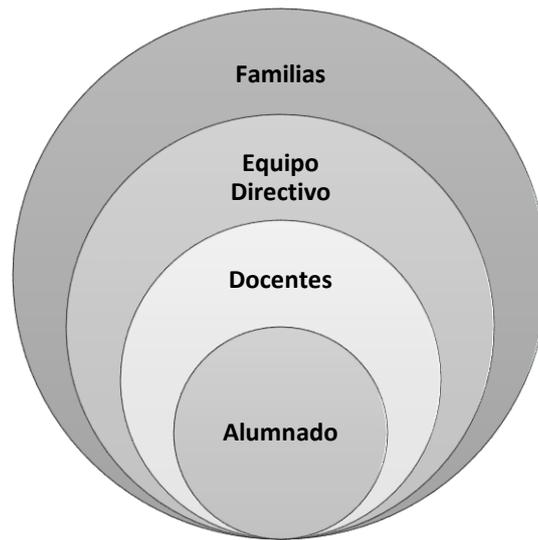


Figura 9. Niveles de intervención previstos.

Por último, y siendo congruente con la época moderna impregnada por las tecnologías de la información, comunicación y relaciones, este recurso pedagógico estará a disposición en un lugar virtual, como Twitter, para que la difusión pueda ser mayor, resultando útil para toda la comunidad educativa.

6. Conclusiones

La sociedad actual evoluciona a un ritmo vertiginoso por la presencia incesante de las tecnologías y por las aportaciones científicas desde varias disciplinas, entre otros fenómenos de gran impacto social. Como consecuencia directa de esta situación, han aparecido nuevas necesidades que deben ser atendidas eficazmente para mantener unos estándares globales de bienestar y para que no se produzca una desconexión entre los mundos de la enseñanza y el real. Así, el contexto educativo formal, caracterizado por una gran permeabilidad, se hace eco de todo lo que acontece fuera de su marco competencial directo y, por tanto, también reclama la renovación constante de su compleja arquitectura, siendo el rol del docente el que debe asumir las innovaciones de una manera más contundente por su contacto e inevitable incidencia en el alumnado.

Por otro lado, tal y como avalan parte de la bibliografía consultada y los datos relativos a las memorias del Programa de Policía Tutor implantado a nivel municipal en las Illes Balears, estamos inmersos en un panorama dominado por la conflictividad, que se manifiesta a través del fracaso escolar, conductas disruptivas o estados emocionales poco adaptativos, entre otras cuestiones alarmantes. Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) indican que la ausencia de competencias emocionales ha generado este escenario, suponiendo un problema a abordar globalmente por la comunidad educativa.

Recogiendo tal fatalidad, parece necesario propiciar el desarrollo integral de los jóvenes desde el afecto. Para ello, los docentes deben concienciarse sobre la importancia de trabajar la educación emocional de forma transversal en el aula, de modo que suponga el eje vertebrador de sus intervenciones, en cualquier etapa educativa. Así, la estimulación de las competencias emocionales por parte del profesorado podría incurrir de forma positiva en la convivencia, en el bienestar psicológico del alumnado y en la mejora de sus resultados académicos. Por otro lado, como afirman varias fuentes consultadas, parece necesario reparar en la formación de los docentes en esta área, la cual es insuficiente o

insatisfactoria, a pesar de la presencia de nuevos paradigmas formativos que pretenden introducir unos cambios que revierten totalmente la situación planteada hasta entonces; no obstante, como toda metamorfosis, requiere de un considerable período de adaptación.

Este conjunto de fenómenos ha motivado la elaboración del presente trabajo, en el que se ha diseñado una guía práctica con el fin de dar a conocer al profesorado una serie de estrategias fácilmente aplicables en el aula que no precisan de una preparación previa extensa, aunque sí de un cambio de actitud por su parte, deviniendo el principal recurso didáctico a explotar. Se entiende, por tanto, que la inclusión explícita de contenidos afectivos es necesaria, no pudiendo relegarse al currículo oculto ni a la subjetividad de cada docente. De este modo, complementar las intervenciones de los docentes con ingredientes como el humor, el optimismo, la empatía, la música o la dramatización, pueden resultar suficientes para que la armonía y la felicidad reinen dentro y fuera del aula, así como para construir una nueva escala de valores que erradique los problemas actuales y se base en emocionar y emocionarse.

7. Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.
- Alemaný, V., Banacloche, I., Monge, I. y Ramón, L. (2007). La práctica reflexiva en la formación del profesorado. *Guix: Elements d'acció educativa*, 431, 33-38.
- Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). The handbook of emotional intelligence.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Benítez, J. M., García, A., y Fernández, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Estudios sobre Educación*(11), 9-25.
- Bisquerra Alzina, R. (s.f.). *Consideraciones sobre educación emocional, transversalidad y bienestar*. Recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://www.erkide.coop/files/galeria/6.%20Ponencia-RAFAEL%20BISQUERRA.pdf>

Boletín Oficial del Estado (21 de enero de 2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Obtenido de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Debate.

Darder Vidal, P., y Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.

Decreto 69/2007, del 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Mancha, 19 de junio de 2007.

Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*. Illes Balears, 16 de mayo de 2015, núm 73, 25265- 25559.

Decreto 40/2015, del 15 de junio de 2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Castilla-La Mancha, 22 de junio de 2015, núm 120, 18872-20324.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*(332), 97-116.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Gallardo Fernández, I., y Sainz Fernández, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229.
- García, C. M. F. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 87-103.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gardner, L., y Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & organization development journal*, 23(2), 68-78.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Govern de les Illes Balears. (2015). *Programa de policia tutor de las Islas Baleares. anual técnico de implantación de programas de policia tutor en las Islas Baleares*. Palma.

- Govern de les Illes Balears. (2016). *Instruccions de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat sobre l'organització i el funcionament dels centres de professorat per al curs 2016-2017.*
- Govern de les Illes Balears. (2016). *Oferta educativa. Escolarització. 2016/2017. Eivissa-Formentera.*
- Govern de les Illes Balears. (2016). *Oferta educativa. Escolarització. 2016/2017. Mallorca.*
- Govern de les Illes Balears. (2016). *Oferta educativa. Escolarització. 2016/2017. Menorca.*
- Govern de les Illes Balears. (2016). *Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de març de 2016 per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020 (BOIB 41).*
- Govern de les Illes Balears. (2015). *Memòria d'actuacions del programa de policia tutor / referent a les illes d'Eivissa i Formentera curs 2015-2016. Palma.*
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., y Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life.* Sage.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, y Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio.* Santillana.
- Katz, L. F., y Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of clinical child psychology*, 26(2), 157-171.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition.

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Melero, M. P. T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), 141-152.
- Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora Teruel, F. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza Editorial.
- Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, J. A., y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2010). *El Elemento*. Grijalbo.
- Roca, E. (2003). Cómo mejorar tus habilidades sociales. *Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional. *Málaga: GEU*.

- Sala Roca, J., y Abarca Castillo, M. (2002). La educación emocional en el currículum. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 209-232.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, 32(1), 95-105.
- Vallés, A. (2003). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Alicante: Benacantil.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

8. Bibliografía

- Barahona, M., Sánchez, A., y Urchaga, J. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *Participación educativa*, (15), 40-57.
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62.
- De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*(10), 108-1023.
- Díaz, S. S. (2006). *Inteligencias Múltiples: Manual práctico para el nivel elemental*. La Editorial, UPR.
- Esteban, M. N. B., Cabaco, A. S., & Litago, J. D. U. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 6(4), 244-256.
- García Gálvez, N. (2014, marzo 5). Un filósofo aboga porque el profesor pase de “enseñante” a “facilitador”. *Diario de Ibiza*. Revisado el 29 de abril de 2017 en <http://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2014/03/05/un-filosofo-aboga-profesor-pase/679175.html>
- García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-90.
- García, J. G. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa* 21, 98-119.

- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa* 21, 98-119.
- GROP (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).
- Haydée Cuadra, L., y Ramón Florenzano, U. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Ibarrola, B. (2000). La educación emocional. *Infancia*. 116, 5-8
- López Candalija, Y. (2015). *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional (Trabajo final de Grado)*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Lorente, L., Ramos, G., y Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 1(18), 129-154.
- Marrero Quevedo, R., y Carballeira Abella, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1), 39-46.
- Mayordomo Mas, J. M. (2015). *Aportaciones de la neuroeducación a la enseñanza y aprendizaje de la tecnología (Trabajo final de Máster)*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Mendiz Mateo, A. (2012). *Necesidades de las emociones en el contexto escolar de secundaria y su aplicación al campo de la educación ambiental (trabajo final de Máster)*. Bilbao: Universidad Internacional de la Rioja.
- Morris Ayca, M. (2014). La neuroeducación en el aula: Neuronas espejo y la empatía docente. *La vida y la historia*, 3(2), 7-18.
- Ordax Abad, M. (2011). *La competencia social y emocional en el aula (Trabajo final de Máster)*. Santander: Universidad Internacional de la Rioja.

- Oriola, S., y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didáctico-musicales para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía*(64), 1-5.
- Pegalajar Palomino, M., y López Hernández, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. P. (2005): Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Número Extraordinario), 533-551.
- Prieto, M. D., y Sainz, M. (2014). *Cómo gestionar la inteligencia emocional en el aula*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Gallardo, A. (2017). *Propuesta de intervención en Geografía e Historia de 1º de ESO basada en principios de Neuroeducación (Trabajo final de Máster)*. Córdoba: Universidad Internacional de la Rioja.

9. Webgrafía

Bisquerra Alzina, R. (2017). Contenidos de la educación emocional. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Revisado el 13 de mayo en <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacion-emocional.html>

Bueno, D. (2015, abril 16). Neurociencia y educación. *El diari de l'educació*, (Cataluña). Revisado el 22 de abril de 2017 en http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/David-Bueno-aprobacion-maestro-gratificante_0_377962930.html

Direcció General de Funció Pública i Administracions Públiques (2017). Catalina Cladera planteará la eliminación de tasa de reposición para el personal de la función pública de la Administración en Baleares, al encuentro que mantendrá este lunes con la Secretaria de Estado de Función Pública, Elena Collado. Govern de les Illes Balears. Revisado el 3 de mayo de 2017 en <http://www.caib.es/govern/pidip/dadesComunicat.do?lang=es&codi=89574>

50

Anexo 1. Cuestionario enviado a la totalidad de Departamentos de Orientación de las Illes Balears.

¿Se trabaja la educación emocional en las aulas?

El siguiente formulario pretende recoger información de los profesionales y responsables del Departamento de Orientación de los centros de secundaria de las Illes Balears, por su contacto permanente con todos los agentes que forman la comunidad educativa. Las siguientes preguntas están enfocadas a conocer de qué modo se trabaja la educación emocional en los respectivos centros, si es suficiente el tiempo y espacio que se le dedica y si los profesores se implican en el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos. Las respuestas proporcionadas por el responsable máximo del DO guiarán y justificarán mi propuesta en el Trabajo Final de Máster: la elaboración de un Manual para poder trabajar la educación emocional de una forma sencilla, sistemática y sin una formación previa extensa en la materia.

¡Muchas gracias por dedicar un momento a ello!

1. ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la orientación educativa en su respectivo centro?

- El presente curso académico o menos tiempo.
- Entre 1 y 3 años.
- Entre 3 y 5 años.
- Más de 5 años.

2. El Plan de Acción Tutorial (PAT) elaborado o actualizado desde el Departamento de Orientación a principio del presente curso, ¿incluye actividades para desarrollar las competencias emocionales en el alumnado?

- Sí, se proponen actividades definidas.
- Sí, se incluyen recomendaciones generales para que sea el/la tutor/a del grupo-clase quien elabore las actividades.
- No.

3. ¿Cree que el PAT se lleva a cabo en las aulas en su totalidad?

- Sí.
- No.
- NS/NC.

4. Si la respuesta a la pregunta anterior es negativa, señale cuáles son las posibles causas:

- Falta de tiempo.
- Se priorizan por otras cuestiones.
- Falta de motivación por parte del profesorado.
- Falta de formación en esta materia.
- Otras causas.

5. ¿Cree que es importante la educación emocional para mejorar la convivencia fuera y dentro del centro educativo?

- Sí.
- No.
- NS/NC.

6. ¿Cree que parte de la conflictividad fuera y dentro del centro protagonizada por los alumnos se debe a la falta de competencias emocionales?

- Sí, en la mayoría de las ocasiones.
- Sí, aunque solo en algunos casos.
- No.
- NS/NC.

7. ¿Conoce alguna práctica desarrollada por algún docente en el aula para trabajar la parte emocional del alumnado?, ¿cuál? Un ejemplo de ello sería comenzar o finalizar la clase con alguna pieza musical.

8. ¿Cree que es necesaria una mayor oferta formativa en la materia de educación emocional?

- Sí.
- No.
- NS/NC.

9. Otras aportaciones interesantes.

Anexo 2. Tabla de institutos que respondieron al cuestionario administrado.

Tabla 7

Institutos que figuran en el análisis de datos de la encuesta

IES de Mallorca	IES de Ibiza y Formentera	IES de Menorca
IES Juniper Serra iesjuniperserra@educaib.eu	IES Sant Agustí Correo personal	IES M.Àngels Cardona mmercadal@iesmacar dona.cat
IES Marratxí smirallesge@iesmarratxi.org	IES Quartó de Portmany Correo personal	IES Joan Ramis i Ramis rfuentes@iesjoanramis .org
IES Porto Cristo egelabert@iesportocristo.net	IES Quartó del Rei pluis@iesquartodelrei.es	IES Josep Miquel Guardia director@iesjosepmiqu elguardia.org
IES Alcudia mbestard@iesalcudia.com	IES Isidor Macabich lcosta@iesisidormacabich.es	IES Biel Martí jcoll@iesbielmarti.cat
IES Calvià orientacio@iescalvia.com	IES Algarb algarborientacio@hotmail.com	IES Josep Maria Quadrado orientacio@iesjmquadr ado.cat
IES Son Ferrer dburgos@iessonferrer.net	IES Sa Colomina jreviego@iessacolomina.es	IES Pasqual Calbó i Caldés mgimenez@iespasqua lcalbo.cat
IES Son Pacs mcoll@iessonpacs.cat	IES Xarc nsoriano@iesxarc.es	
IES Guillem Sagrera m.pozo@iesguillemsagrera.net	IES Marc Ferrer ecosta@iesmarcferrer.cat	
IES Esporles nsl@iesesporles.cat		
IES Llorenç Garcias i Font iesllorençgarciasifont@educaib.eu		
IES Arxiduc Lluís Salvador nuria@iesarxiduc.net		

En la tabla únicamente figuran 25 de los 41 correos electrónicos debido a que una considerable parte de los orientadores educativos respondieron desde su cuenta personal y no se adjuntan por el principio de confidencialidad.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Tabla de respuestas individuales a la pregunta 7 del cuestionario.

Tabla 8

Respuestas individuales a la pregunta 7 del cuestionario

Clasificación	Aportaciones
Implantación de programas específicos sobre competencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Programa de competencia emocional de M. Segura a 1º y 2º de la ESO.</i> • <i>Tenemos un programa específico de competencia social y emocional en 1ESO que se ampliará paulatinamente al resto de niveles de la ESO. También hemos implementado el TEI (tutoría entre iguales) en 1ESO y 3ESO.</i>
Prácticas restaurativas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cercles restauratius (cinco respuestas iguales).</i> • <i>N' hi ha moltes, però per exemple, el coordinador de convivència està realitzant tallers de pràctiques restauratives amb alguns grups de la ESO.</i> • <i>Algunos tutores utilizan las prácticas restaurativas como herramienta de prevención y gestión del día a día en el aula</i>
Acciones individualizadas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Accions individuals duites a terme per els tutors o professors més conscienciats.</i>
Expresión e interpretación de emociones y sensaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí, acabar amb la dinàmica d'un rotlo per parlar sobre la feina feta i com s'hi han sentit (no sempre).</i> • <i>Observació d'imatges i/o expressions facials i interpretar el que sent.</i> • <i>Vídeos donde se trabajan las emociones.</i> • <i>Deixar un temps, a l'inici de les classes per a què l'alumnat expliqui alguna cosa que li hagi passat, que hagi trobat interessant...</i> • <i>ex. alumnat de 2n. Prèviament es fa relaxació: Postura (peus a terra, que sentin els isquions a la cadira, llengua al paladar....respiració, diferents parts de</i>

cos...) penombra a la classe música amb so d'aigua....al cap d'una estona retornen a poc a poc i es preparen per a l'activitat. escriuen una vivència personal i la passen a un company. Aquest, amb atenció plena, l'escoltarà i li farà el retorn, explicant-la ell. Objectiu: empatia, escolta activa.

- *Mostrar a la classe curts d'educació emocional de la plataforma catorze.cat*
- Si, en el inicio de clase en la primera hora de la jornada, a modo de asamblea todos los miembros de la clase han de exponer y compartir con el resto cómo se sienten al inicio de la jornada, si están felices, receptivos, motivados, desmotivados, enfadados por algo... De esta forma facilitamos que nuestro alumnado exprese sus emociones y sentimientos a los demás, y les aportamos información del estado emocional de los compañeros y a nosotros como docentes nos será útil para prevenir posibles conflictos, entender su rendimiento durante el día... Es importante terminar la jornada haciendo con otra ronda exponiendo cómo están y se sienten al finalizar el día. De esta manera podremos observar si ha cambiado o mejorado el estado emocional de los alumnos, respecto a la primera hora y también saldrán a la luz posibles conflictos surgidos a lo largo de la mañana, que podrán ser tratados al momento o en sesiones posteriores.
- Visualitzacions guiades davant angoixa i por o bloqueig en exàmens i proves.

Técnicas de relajación y atención plena.

- *Acabam de fer un seminari de formació a centres d'octubre a febrer sobre Mindfulness en la praxis docent, impartit per mi mateix. Som monitor titulat en Mindfulness.*
 - *Sí, muchas. Por ejemplo, relajación.*
 - *Conec companys que fan relaxació i ioga.*
-

Tabla 8

Continuación de Respuestas individuales a la pregunta 7 del cuestionario

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activitats puntuals (mindfulness, relaxació).</i> • <i>Respiració, relaxació.</i> • <i>Algunos profesores aplican técnicas de mindfulness.</i>
Juegos y dinámicas grupales.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Juegos.</i> • <i>Jocs de cohesió de grup a principi de curs</i>
Experiencias musicales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Posada en pràctica dels continguts del curs d'Ars musicalis.</i>
Otra aportaciones	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo ello se sistematizará mediante la formación del claustro y un proyecto unificado de educación emocional a partir del curso 2017-18.</i>

Fuente: elaboración propia

Anexo 4. Tabla de respuestas individuales a la pregunta 9 del cuestionario.

Tabla 9

Respuestas individuales a la pregunta 9 del cuestionario

Necesidades detectadas	Aportaciones
Motivación del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Més oferta formativa estaria bé, però crec més important "motivar" el professorat per fer aquest i altres tipus de formació.</i>
Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sempre m'ha semblat que no només l'alumnat, sinó el propi professorat necessitaria un treball emocional personal important per dedicar-se a una professió tant complexa i canviant com aquesta.</i>
Transversalidad de la educación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'educació emocional ha de formar part del dia a dia, no sols amb activitats puntuals sinó com a part intrínseca de la nostra manera de dirigir-nos a l'alumnat, escoltar-los, deixar-los que s'expressin...</i> • <i>Creo que l'educació emocional s'ha de treballar de forma transversal i des d'educació infantil.</i>
Integración curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dentro de las asignaturas se debería integrar la gestión y el desarrollo de las emociones como algo integrado en la materia, día a día, y no como un trabajo aparte un día al mes.</i>
Mayor oferta formativa en materia de educación emocional y otras áreas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Els conflictes que s'observen diàriament a centres són el reflexe d'una educació orientada només a un o dos aspectes, i no sempre els més importants, en la formació de les persones. Cal formació entre el professorat en educació emocional, respecte pels processos evolutius de l'alumnat des d'infantil fins a secundària</i> • <i>A secundària hi ha poques persones que dediquin temps a treballar les emocions no tan sols per desconeixement, sinó per la falta de coneixements pedagògics del professorat i per la manca</i>

Tabla 9

Continuación de Respuestas individuales a la pregunta 9 del cuestionario

	<p><i>d'innovació de la directiva (en aquest centre en concret).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>En nuestro centro dedicamos en 2º y 3º una hora semanal a la educación socioemocional, aunque percibo que el profesorado no tiene suficiente formación en el tema.</i> • <i>Más formación al profesorado</i>
<p>Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje que presenta el alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concedir espais i temps per a que l'alumnat dediqui els seus esforços a les seves necessitats personals. És altament perjudicial per al desenvolupament de la persona pretendre que tot l'alumnat faci les mateixes activitats al mateix temps la major part del dia. Falta reflexió i sobra inèrcia.</i>
<p>Falta de transferencia al aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Menorca fa uns anys que hi ha una forta acceptació en temes de formació emocional, no obstant, pens que encara falta aplicar i transferir a l'aula molts d'aquests continguts treballats pel professorat. Requereix seguretat, temps i un entorn engrescador per engegar una feina d'aquesta envergadura! Crec que iniciatives més senzilles sí que ja es posen en pràctica, però una educació més potent quant a competències socioemocionals, encara costa.</i>

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Actividades formativas por isla desde finales de noviembre del 2016 hasta finales de abril de 2017.

Tabla 10

Actividades formativas por islas

CEP	Modalidad	Cursos de educación emocional	Destinatarios	Plazas
Mallorca	Formación por ámbitos	<i>Estar bé per ensenyar millor</i>	Docentes en activo de centros públicos y concertados.	30
	Formación por ámbitos	<i>Educació emocional dins l'aula: emocionar-se, vincular-se i protegir-se</i>	Maestros de educación primaria e infantil.	30
	Formación por ámbitos	<i>Eines i gestió del comportament a l'aula des de la pedagogia gestàltica i sistèmica</i>	Profesores de educación infantil, primaria y secundaria que no hayan realizado un itinerario relacionado con los objetivos del curso.	25
	Formación por ámbitos	<i>Educar i conviure. L'actuació de la coordinació de la convivència.</i>	Coordinadores/as de convivencia.	30
	Formación por ámbitos	<i>Educar els sentiments i les emocions a través de l'educació física.</i>	Docentes en activo, teniendo preferencia los especialistas en Educación Física.	30
Ibiza	Formación por ámbitos	<i>Mindfulness per al benestar del professorat.</i>	Profesorado de todos los niveles.	40
	Formación por ámbitos	<i>Mindfulness aplicat a les aules.</i>	Profesorado con formación previa sobre este ámbito.	30
	Formación por ámbitos	<i>Gestió i millora de la convivència als centres.</i>	Con preferència, miembros de la Comisión de Convivencia.	25
	Formación por ámbitos	<i>Introducció a l'educació emocional per a docents.</i>	Docentes de todos los niveles.	30

	Formación en el centro	<i>Conviure tots plegats a l'IES Santa Maria.</i>	Docentes del respectivo centro.	40
	Formación de centro	<i>Pràctiques restauratives al CEIP Sant Carles.</i>	Claustro del respectivo centro.	23
	Formación en el centro	<i>Educació emocional i millora del clima d'aula al CEIP Sa Bodega.</i>	Claustro del respectivo centro.	15
	Formación en el centro	<i>Les emocions a l'educació actual al CEIP Portal Nou.</i>	Docentes del CEIP Portal Nou.	20
	Formación en el centro	<i>Educació emocional al primer cicle d'Educació Infantil a l'EI Ses Païsses.</i>	Claustro del EI Ses Païsses.	8
	Formación en el centro	<i>Educació emocional i millora del clima d'aula al CEIP Sa Graduada.</i>	Docentes del CEIP Sa Graduada.	40
	Formación intercentros	<i>Pràctiques restauratives.</i>	Claustro del CEIP Sant Jordi i del CEIP Torres de Balàfia.	18
	Formación intercentros	<i>Educació emocional a les escoles d'adults.</i>	Claustro del CEPA Pitiüses i CEPA Sant Antoni.	24
	Actividad puntual de formación	<i>I Jornada: Posam valors a l'esport.</i>	Destinado al profesorado interesado.	100
		Formación por ámbitos	<i>Educar amb cor i raó I</i>	Docentes de todos los niveles.
Formación por ámbitos		<i>Educar amb cor i raó II</i>	Profesorado de todos los niveles educativos.	30
Formación por ámbitos		<i>La provenció com a base per educar en i per al conflicte.</i>	Profesorado de todos los centros de Menorca.	30
Formación por ámbitos		<i>Psicologia positiva. Mindfulness per a les aules.</i>	Profesorado que haya hecho el curso de Mindfulness de Fernando Tobias;	35

Menorca			profesorado que en su centro trabaje la convivencia i la educación socioemocional; otros docentes.	
	Formación por ámbitos	<i>Focusing. Procés i tècnica de l'enfocament corporal.</i>	Profesorado de todos los niveles educativos.	25
	Formación por ámbitos	<i>I ara què farem...? La gestió del dol a l'aula i al centre.</i>	Profesorado en activo de todos los niveles educativos, de centros públicos y concertados.	30
	Formación por ámbitos	<i>Mindfulness per a docents (Maó).</i>	Docentes que trabajen la convivencia en su centro.	35
	Formación por ámbitos	<i>Mindfulness per a docents (Ciutadella).</i>	Docentes que trabajen la convivencia en su centro.	35
	Formación por ámbitos	<i>Educar i acompanyar l'alumnat d'FPB. Claus d'èxit i qualitat.</i>	Docentes que impartan la Formación Profesional Básica.	25
	Formación por ámbitos	<i>Relaxació i mindfulness a l'aula.</i>	Profesorado de todos los niveles.	30
	Formación en el centro	<i>L'educació emocional a l'aula (IES Josep Miquel Guàrdia).</i>	Profesorado del IES Josep Miquel Guàrdia.	40
	Formación en el centro	<i>Millora de la comunicació a través de l'autoconeixement (CEPA Joan Mir i Mir)</i>	Profesorado del CEPA Joan Mir i Mir.	19
	Formación en el centro	<i>Educació emocional i millora del clima d'aula (CC Sant Francesc de Sales).</i>	Maestros del CC S. Francesc de Sales.	39

Formación en el centro	<i>Educació emocional i millora del clima d'aula (CC Sant Josep).</i>	Maestros del CC S. Josep.	27
Formación en el centro	<i>Educació emocional a l'escola (CEIP Ruiz i Pablo).</i>	Maestros del CEIP Angel Ruiz i Pablo.	29
Formación en el centro	<i>Projecte d'educació emocional (CEIP Pere Casanovas).</i>	Profesorado del CEIP Pere Casanovas.	24
Formación en el centro	<i>Adquisició d'habilitats socioemocionals (IES M. Àngels Cardona).</i>	Profesorado del IES M. Àngels Cardona.	33
Formación en el centro	<i>Les emocions a l'EI Sant Climent.</i>	Maestros del EI Sant Climent.	12
Formación en el centro	<i>Recursos i programes contra l'assetjament escolar (CEIP Mare de Déu del Carme).</i>	Maestros del CEIP Mare de Déu del Carme	15
Formación en el centro	<i>Implantació de l'educació emocional al centre (CEIP Sa Graduada)</i>	Maestros del CEIP Sa Graduada.	20
Formación en el centro	<i>Aplicació pràctica de l'educació emocional a l'escola (CEIP Joan Benejam).</i>	Maestros del CEIP Joan Benejam.	15
Formación en el centro	<i>Com prevenir els conflictes a partir de les habilitats socials (CEIP F. D'Albranca).</i>	Maestros del CEIP Francesc d'Albranca.	16
Formación en el centro	<i>Eduquem les emocions (El Xipell).</i>	Maestros del CEI Xipell.	13
Formación en el centro	<i>Educación emocional (CEIP Dr Comas).</i>	Maestros del CEIP Inspector DR. Comas Camps.	31

	Formación en el centro	<i>Educación emocional (CEIP Margalida Florit).</i>	Maestros del CEIP Margalida Florit	33
	Formación en el centro	<i>Projecte 4 cordes: les emocions i les seves repercussions (CEIP Antoni Juan).</i>	Maestros del CEIP Antoni Juan Alemany.	19
	Formación intercentros	<i>Treballam juntes per construir una escola acollidora.</i>	Maestros de los centros El Mussol, El Francesc de Borja Moll i El Roser i Gener.	26
	Formación intercentros	<i>Recursos per les aules d'educació emocional.</i>	Maestros de los centros El Es Pouet i El Fort de l'Eau.	20
Formentera	Formación por ámbitos	<i>I ara què farem...? La gestió del dol a l'aula i al centre.</i>	Profesorado en activo de todos los niveles educativos, de centros públicos o concertados.	20
	Formación por ámbitos	<i>Introducció a les pràctiques restauratives</i>	Docentes de todos los niveles que necesiten formación en prácticas restaurativas nivel inicial.	15
	Formación por ámbitos	<i>Focusing: Aprenentatge experiencial des del contacte amb el propi cos</i>	Profesorado en general.	20
	Formación en el centro	<i>Pla de Convivència al CEIP Sant Ferran de ses Roques.</i>	Docentes del CEIP Sant Ferran de ses Roques.	25
	Formación en el centro	<i>Pràctiques restauratives a l'IES Marc Ferrer.</i>	Profesorado del IES Marc Ferrer.	15

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Ficha en la que el docente puede recoger las observaciones pertinentes relativas a los estudiantes.

Este es un ejemplo, aunque los ítems pueden y deben variar según los objetivos perseguidos en cada sesión:

Tabla 11

Ficha de observación

Ítems	Alumno/a Y	Alumno/a X	Alumno/a Z
Conoce e identifica las propias emociones			
Expresa su estado anímico con facilidad			
Identifica correctamente las emociones y los sentimientos de sus compañeros/as			
Muestra empatía			
Respeto las diferencias individuales			

Fuente: elaboración propia

Otros posibles ítems a valorar:

- Se expresa con el cuerpo y el rostro.
- Canaliza eficazmente las emociones a través de la música.
- Se relaja.
- Tiene dificultades para integrarse en el grupo-clase.
- Se comunica de forma asertiva.
- Tiene iniciativa para iniciar y acabar la actividad propuesta.
- Se bloquea frente a algún acontecimiento.
- Muestra sensibilidad con su entorno.
- Ofrece y recibe muestras de afecto a sus iguales.
- Identifica la solución más pertinente para resolver un conflicto.
- Tolerancia la frustración de forma positiva.

Anexo 7. Autoevaluación del docente.

Tabla 12

Autoevaluación del docente

Autoevaluación de la práctica docente		
Ítems	Sí	No
Respeto los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado		
Realizo demandas a los estudiantes conforme a su edad		
Entro en clase con ganas de pasarlo y con un gran sentido del humor		
Despierto la curiosidad del alumnado		
Tomo consciencia de mi estado corporal y emocional en el aula		
Propongo actividades para que los alumnos mejoren su concentración y atención		
Incentivo a los estudiantes a realizar alguna acción para que afronten con seguridad y confianza una situación estresante		
Utilizo la música en clase como elemento distractor, relajante o activador		
Intento que los alumnos exploren su entorno físico		
Procuró dar una retroalimentación positiva y constante a los estudiantes		
Creo espacios y tiempos para el diálogo y la empatía		
Utilizo un vocabulario emocional		
Expreso emociones y sentimientos conscientemente a través del lenguaje verbal y no verbal		
Utilizo la dramatización como recurso pedagógico		
Intento que los alumnos compartan vivencias personales para que se conozcan mejor y fomentar así la cohesión grupal		
Cuando siento bienestar, lo intento transmitir de alguna forma en el aula		

Fuente: elaboración propia

Anexo 8. Autoevaluación del alumnado.

Tabla 13

Autoevaluación del alumnado

Autoevaluación del alumno	
Ítems	 
Sé identificar mis emociones con facilidad (“estoy triste, enfadado, alegre”)	
Suelo expresar mis emociones y sentimientos	
Reconozco el estado emocional de los demás	
Considero que las diferencias individuales son positivas	
Cuando no me siento bien, trato de calmarme o distraerme para que se me pase	
Cuando algo no me sale como esperaba, intento ver el lado positivo y mejorar para la próxima vez	
Cuando empiezo algo, suelo acabarlo	
Tengo confianza en mí mismo	
Me siento aceptado en mi grupo de amigos/as	
En una conversación, intento escuchar con atención a los demás y respetar el turno de palabra	
Ayudo a mis compañero/as siempre que puedo	
Cuando hay un conflicto, intento buscar una solución para resolverlo de forma positiva	
No suelo pedirme más de lo que puedo dar	

Fuente: elaboración propia

Anexo 9. Guía práctica “Hacia rutas emocionantes”.



*Hacia rutas
~~salvajes~~
emocionantes*

#convivenciafeliz

MATERIAL PARA DOCENTES



La utilización de esta guía práctica deberá incluir el reconocimiento de su autoría, no podrá emplearse con fines comerciales y sus obras derivadas deberán respetar este tipo de licencia.

Destinatari@s

Este documento tiene el propósito de proveer a todo aquél docente interesado de estrategias fácilmente aplicables en el aula para mejorar la convivencia diaria en el centro educativo y el bienestar general, sin tratarse de ningún truco de magia. Éste se estructura por bloques independientes, aunque con conexiones obvias, de modo que cada uno pueda consultar la información que más se ajuste a su necesidad o, mejor dicho, a la de su alumnado, sin dilaciones. En este punto, cabe recordar que el máximo beneficiario del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante, aunque tu salud, querido docente, es de vital importancia y, por ello, la guía práctica también va dirigida a ti.

Sólo te pido que, si la ojeas, lo hagas con la mente abierta, sin pensar que ya haces todo lo que puedes en el desarrollo de tu profesión. Recuerda que siempre puedes ofrecer más y especialmente cuando se trata de emocionar y de emocionarte. En esta dirección, se abordan cuestiones que enriquecen la acción educativa en todas las posibles direcciones y, por ello, deseo que ésta sea un escrito con una real puesta en escena. Te comunico oficialmente que eres el protagonista de las siguientes líneas y como buen actor, debes “meterte en el papel” y seguir el guión para lograr el resultado

final: una película que ponga la piel de gallina.

¿Qué pretendo que trabajes en el aula? Las siguientes competencias emocionales:

- a) **Conciencia emocional**, de forma que los estudiantes aprendan a percibir e identificar sus emociones y la de los demás.
- b) **Regulación emocional**, que se manifiesta principalmente a través de la tolerancia a la frustración, la demora de la gratificación y el manejo de la ira.
- c) **Autonomía emocional**, logrando que los jóvenes acepten su propia experiencia emocional y sean capaces de motivarse a sí mismos.
- d) **Habilidades sociales**, con la intención de crear oportunidades de interacciones positivas entre el alumnado.
- e) **Habilidades para la vida y el bienestar**, de modo que los adolescentes sean resolutivos y vitales.

Punto cero (0)

Con la elaboración de esta guía práctica no pretendo que, de un instante a otro, te pongas una capa de superhéroe y acabes con todos los males que reinan en el aula. Por supuesto que no, aunque sé que alguna vez has pensado en esa posibilidad tan fantástica. Pero, ¿sabes lo que sí puedes hacer? Construir bienestar, ladrillo a ladrillo. Te aseguro que, cuando veas los resultados de tu obra, conocerás el significado del término “autorrealización” y, de no ser así, acepto que me envíes una hoja de reclamación rellena con el terrorífico bolígrafo de color rojo...

Ahora responde con sinceridad. ¿Crees que como docente haces todo lo posible para que la convivencia con los estudiantes y tus compañeros/as de profesión sea positiva? Te voy a explicar por qué es importante que hagas este ejercicio autocrítico y reflexivo: algunos aprendizajes se dan por imitación y empatía, de modo que, indiscutiblemente, te conviertes en un referente o modelo para los demás, sin necesidad de coleccionar una cantidad considerable de *likes*. Las responsables directas de ello son las denominadas neuronas espejo, un aspecto biológico del que no podemos huir y tampoco

someter bajo nuestro control, porque actúan de manera automática e inconsciente. Ahora te pido que, por un momento, te visualices en clase frente a los alumnos, sin temor a que nadie te juzgue, ni siquiera tú mismo, y que averigües si tus actitudes repercuten de alguna forma en el alumnado, si alguna vez has contagiado tu estado de ánimo, si tu lenguaje verbal y no verbal le ayuda a estar motivado o si, simplemente, favorece la comunicación con él. Ya te he advertido que tu figura es altamente influyente, así que actúa como creas oportuno, pero de manera responsable.

Continuemos. ¿Sabías que el cerebro es plástico y que, por tanto, las nuevas experiencias producen cambios en las respuestas de las personas al establecerse conexiones neuronales diferentes? (Sadler, 2001). Entonces, no pienses que un estudiante es rebelde o disruptivo, sino que más bien, lo es su conducta y, como tal, puede ser modificada con una correcta estimulación ambiental (afecto, comprensión y autonomía, entre otros) en el que desarrolla su personalidad. En este sentido, aunque suponga un gran reto para ti, intenta no poner etiquetas al alumnado, porque entonces te fijarás en todo aque-

llo que refuerce tu idea sobre él o ella. Y eso, no es ser objetivo, ¿verdad? Contéplale como a una persona que, quizás, sólo necesita ser escuchada o que le enseñen a gestionar determinados temores o emociones. Al fin y al cabo, si sientas a ese estudiante al final de la clase, sin posibilidad de negociación, creará que no puede ofrecer nada bueno de sí mismo y su conducta con evidentes repercusiones negativas estará condenada a perpetuarse.

“Piensa un poco antes de hablar”, “a ver si maduramos”, “tienes que ser consecuente con lo que haces”, ¿te suenan? No les pidas que sean adultos antes de tiempo, porque no están preparados a nivel fisiológico, cognitivo ni emocional; ayúdales a entender la transición por la que están pasando porque, aunque ya no lo recuerdes, ser adolescente no es fácil.



Aquí va mi última demanda: cuando entres en clase, observa y capta la información que te da ese agradable entorno adolescente. Tal vez hoy no sea conveniente dar una clase magistral por-

que los jóvenes no están receptivos o atentos. No te frustres, no es algo personal. Detente y aprovecha la ocasión para conocer sus preferencias, sus preocupaciones, su potencial y, por supuesto, también el tuyo.

“Cambia de ángulo si deseas un nuevo horizonte”

Bloque I

En este apartado, y siguiendo con la metáfora de Ken Robinson (2009), te voy a sugerir que asumas las funciones de un agricultor: cuidar del campo y plantar en él semillas que den frutos sabrosos. Si trasladamos este ficticio escenario rústico a las aulas, encontraremos a un docente capaz de crear unas condiciones óptimas para que sus alumnos exploren y hagan brotar sus cualidades más positivas. Parece interesante, ¿verdad? Es cierto que existen tierras poco fértiles y que, para que devengan productivas, el esfuerzo por tu parte debe ser mayor. Así, probar diferentes tipos de abonos, cambiar la disposición de los frutos, construir un invernadero o crear un sistema de riego más eficaz, puede convertirse en toda una aventura para ti.

¿Te atreves a buscar el símil de estos ejemplos campestres en el contexto educativo?

Como ya advertía una marca deportiva, *“nothing is impossible”*, así que acepta estos osados retos con ánimo y energía. Tu actitud, docente excelente, es fundamental, así que ármate de buenas intenciones e intenta buscarles una aplicabilidad en clase. Te aseguro que si haces florecer sonrisas y emociones agradables entre los estudiantes, conseguirás ver un paisaje lleno de tulipanes, sin necesidad de viajar a Holanda en primavera. Ah, y recuerda siempre que, como decía Celia Cruz: *“no, no hay que llorar, que la vida es un carnaval, es más bello vivir cantando”*...





El efecto sorpresa puede ser un gran aliado en tus clases, ya que mantiene la atención de los estudiantes y aviva su curiosidad. Para ello, puedes probar de entrar un día en clase con un objeto que, *a priori*, esté fuera de contexto o sea poco habitual, como tu taza preferida, un foto en la aparezcas o un disco de vinilo que tenías por casa. También puedes iniciar la clase en silencio, poniendo una palabra en la pizarra que desconozcan o que invite a la apertura de un breve debate.



Deja al alumnado tomar decisiones. Cuando asumen algo en primera persona, sienten que son responsables del resultado. Este factor les puede ayudar a definir una meta realista y a buscar recursos internos aún inexplorados.



Proporciona continuidad a la vida de los adolescentes dentro y fuera del centro. Como ya sabes, las nuevas tecnologías y las tendencias sociales les atrae fuertemente. ¿Y si aprovechas su interés por “el mannequin challenge”, “Andy’s coming” o el reto de la botella en tus clases? Seguro que despierta la creatividad de muchos, incluida la tuya.



Intenta darle un toque cómico a tus sesiones, ya sea contando anécdotas, dirigiendo una ronda de chistes o proponiendo juegos, como puede ser adivinar una acción o personaje a través de la mímica o dibujar a ciegas en la pizarra algo en función de las descripciones que van proporcionando los estudiantes a su compañero/a en cuestión. Con el humor, conseguirás que el ambiente en el aula sea divertido y distendido, dos condiciones que mejoran la predisposición de los jóvenes por aprender.



Al castigar, evita decir “eres un desastre” o “siempre estás igual”. Mejor transmítele al alumno que su conducta puntual no ha sido la apropiada, pero que, como persona, puede hacer cosas maravillosas.



Aunque a veces tengas un estado de ánimo apático y desees que el día pase fugazmente, intenta entrar en el aula enérgico y con una sonrisa. Tu cerebro empezará a desplegar los artefactos bioquímicos de la felicidad y los alumnos te percibirán como una persona motivada, motivándoles a ellos simultáneamente.



Cuida la forma de comunicarte con el alumnado porque el lenguaje será el elemento que determine vuestro tipo de relación. Piensa, además, que los jóvenes aún están asentando su personalidad, su autoestima y autoconcepto, necesitando de sus iguales y de los adultos comentarios optimistas, que le proporcionen tranquilidad y confianza. En este punto es importante que en ocasiones te dirijas a ellos como “vosotros”, para que conciban al grupo como una fuente de crecimiento.



¿Un alumno ha cumplido una norma que habitualmente infringe?, ¿un estudiante ha cambiado sus hábitos de estudio y ha empezado a aprobar tu asignatura?, ¿el grupo-clase se ha comportado bien en una de las salidas que se ha realizado fuera del centro? Entonces, no dudes en reforzar positivamente estas conductas si deseas que se repitan en el tiempo. Este resultado se puede conseguir con decir frases como “enhorabuena”, “me ha encantado tu propuesta”, “has mejorado mucho” o “te has portado muy bien hoy”. Un guiño, una sonrisa o una palmada tienen un efecto similar... ¡Úsalos y “haz que rulen” entre los alumnos!

“Déjate llevar”

Bloque II

Publilio Siro dijo *“cualquier persona puede sostener el timón cuando el mar está en calma”*. Siguiendo tal premisa, parece indispensable detenernos y dejar pasar el caos que domina nuestras vidas, ¿no crees? Ahora, recuerda la última vez que te tumbaste a contemplar el inmenso cielo, que te dejaste el teléfono móvil en casa y no volviste a por él o que fuiste a un mirador para estar contigo mismo, contemplando la línea que marca el infinito horizonte. Si hace mucho tiempo, te aconsejo que retomes alguna de estas saludables costumbres que te hacen vivir el presente desde la plenitud.

¿Y si acercas este bienestar individual y social al alumnado? Quizás así logres construir un tipo de convivencia que, ahora, consideras prácticamente utópica. Imagínala por un instante. En tu imagen mental, ¿aparecen jóvenes que ríen, comparten con los demás, sueñan con un mañana, se comunican y expresan eficazmente y se emocionan? Pues entonces, no dudes en utilizar elementos que faciliten este escenario descrito de forma retórica. A continuación, te ofrezco algunas pistas melódicas y relajantes, que permiten ver sonidos y escuchar imágenes sin necesidad de ser sinestésicos.





Inicia o finaliza las clases con alguna pieza musical, sea del género que sea, incitando al alumnado a que la escuche con detenimiento y sea consciente de lo que le hace sentir, a imaginar, a cantar o a ejecutar movimientos con diferentes velocidades e intensidades, dependiendo de lo que pretendas conseguir ese día en concreto. A veces necesitarás que se calmen y otras que se activen, así que elige el ritmo de la particular orquesta improvisada. Otra opción es crear un paisaje sonoro (*soundscape*) con los recursos presentes en el aula, de modo que se pueda hacer percusión con un lápiz o con las anillas de un cuaderno. Saber cómo suenan los elementos del entorno y combinarlos siguiendo un discurso coherente, convierte a los jóvenes en verdaderos creadores y conocedores de su medio sociocultural.



Recibe o despide a los alumnos en la puerta. Puedes utilizar un sinnúmero de frases o gestos personalizados, así que no te quedes en un simple “hola” o “hasta mañana”. Esta acción, como se señala en las artes marciales, denota cortesía.



Ante un acontecimiento estresante o amenazante, intenta reducir el malestar de los alumnos incitándoles a expresar frases autoafirmativas en voz alta, de forma que se sientan capaces de superarlo con éxito. Asimismo, puedes empujar al grupo a la creación de un gesto colectivo que simbolice un triunfo. Es una cuestión de actitud.



Soy consciente de que la totalidad del profesorado no dispone del pabellón o gimnasio perteneciente al departamento de educación física, pero aprovecha para salir del aula y disfrutar de las posibilidades que te ofrece la zona de recreo para, por ejemplo, llevar a cabo con los alumnos algunas posturas de yoga que no requieren necesariamente del uso de colchonetas para su ejecución. Esta actividad permitirá que los jóvenes contemplen las sensaciones corporales y se concentren en ello por completo.



Antes de empezar una prueba evaluativa, o en cualquier otro momento, detén la clase e inicia un ejercicio de relajación: la respiración consciente. De este modo, lograrás que los alumnos sientan la expansión y contracción del diafragma al inspirar y expirar y que sean conscientes de cómo pasa el aire por los conductos nasales o bucales. También puedes hacer que cada estudiante ponga sus manos en el diafragma de un compañero.

En la misma línea, resulta interesante activar a los jóvenes motrizmente: que salten o corran *in situ*, sin desplazarse. A continuación, haz que paren e intenten volver a su estado basal inicial, centrándose en la evolución de su ritmo cardíaco. La técnica de Jacobson (1920) puede ser útil; ésta consiste en tensionar y luego relajar diferentes grupos musculares. Prueba de hacerlo en este mismo instante con la frente, por ejemplo. Es fácil, ¿verdad?



Estimula los sentidos de los estudiantes llevando a clase una caja llena de diferentes objetos y alimentos. Haz que exploren con curiosidad y paciencia su textura, su olor, su forma, su sonido y, finalmente, su sabor.

“Haz un cóctel con tus emociones y compártelo”

Bloque III

¿Por qué crees que las redes sociales invitan a colgar fotos, poner un estado o a decorar los escritos con iconos? Porque, efectivamente, permiten ofrecer virtualmente información sobre cómo nos sentimos en ese momento concreto, facilitando las conductas de aproximación por parte de los demás (preguntar por privado a otra persona qué le sucede, compartir sus éxitos, transmitir ánimos, entre muchas otras acciones). En las relaciones interpersonales *face to face*, sucede exactamente lo mismo, aunque con más potencia. Es por ello que crear un espacio flexible, en el que cada uno pueda expresar sus emociones y sentimientos, deviene fundamental para conectar con uno mismo y con los demás, de forma saludable.

Cuando esta oportunidad es inexistente, el ser humano se reprime y aparecen conductas destructivas. Llegados a este punto, ¿dirías que actualmente el clima en el aula es hostil? Los datos responden afirmativamente a este interrogante y te advierto que no puedes permanecer como espectador ante esta situación, porque eres el principal motor del cambio. Por eso te ofrezco el antídoto perfecto: trabaja las emociones con el alumnado siempre que puedas. Como verás a continuación, no hace falta un maletín repleto de recursos, ni que pidas una hora específica para ir al concurrido laboratorio científico del centro. Sólo hace falta sinceridad y gestos llenos de amor.





¿En tu centro está “de moda” poner amonestaciones ante cualquier tipo de desobediencia, olvido o incumplimiento de normas? Tengo la sensación que esta filosofía facilita que, si tienes un día gris o no gestionas eficazmente el aula, sea por el motivo que sea, hagas pagar a tus alumnos las consecuencias directas de tu incontrolado estado emocional. Cuando seas consciente de ello, no optes por el castigo, sino por mostrar una actitud conciliadora y cercana. ¿Cómo? En es momento, puedes repasar junto a ellos el reglamento de convivencia, hacer conjuntamente un análisis del funcionamiento del grupo, o bien, utilizar la empatía. Hacerles saber cómo te sientes ese día en concreto o cómo han contribuido ellos con tu malestar, favorece la autorregulación grupal. De esta forma, los alumnos buscarán la forma de reestablecer el equilibrio y hacerte experimentar emociones agradables. ¿Crees que no da resultado? No te anticipes tanto y experimentalo.



Convierte los temas tabúes en algo cotidiano. Una pérdida importante, el diagnóstico de una enfermedad o una situación personal poco común, pueden ofrecer oportunidades para ello.



En los trabajos, ya sean orales, escritos, individuales o grupales, incluye una autoevaluación con ítems reflexivos. Éstos pueden incidir, por ejemplo, en la actitud con la que los estudiantes han afrontado la tarea encomendada, en la forma de gestionar posibles conflictos intrapersonales o interpersonales surgidos y en los sentimientos experimentados durante su realización, entre otros aspectos. Esta información puede ser muy útil para conocer las competencias emocionales de cada uno de tus alumnos



Entra en clase y, sin palabras, explícales a los alumnos qué has hecho hoy. También puedes representar algún problema que hayas tenido, eso lo dejo en tus manos. De esta forma, les harás entender a los alumnos que no comunicamos únicamente con las palabras, siendo el lenguaje corporal y la expresión facial los elementos que aportan mayor información en las interacciones interpersonales. Ahora, levántales de las sillas y hazles circular por la clase. Cuando des un silbido, se tendrán que juntar con la persona que tengan al lado y hacer lo mismo que tú has hecho anteriormente.



¿Algún alumno ha ganado algún concurso literario, una competición deportiva o un sorteo? Aprovecha cualquier éxito, por pequeño que sea, para que los alumnos aprendan a compartir las alegrías de los demás, de forma sincera. Para darle continuidad a este propósito, procura no hacer comparativas que afiancen un ambiente competitivo ni mostrar preferencias por unos alumnos en detrimento de otros. Sé perfectamente que no simpatizas con todos los estudiantes por igual, es algo usual, pero intenta que la distancia afectiva con ese joven que no es “santo de tu devoción” no sea demasiado lejana ni tampoco patente.



Conflicto de intereses, necesidad de poder, necesidad de afiliación... ¿te suenan? Los conflictos son inevitables y pueden ser gestados por alguna de estas razones. Sugiere al alumnado la simulación de alguna escena y, posteriormente, a modo de asamblea, intenta que ellos mismos reflexionen sobre lo acontecido y sobre otras posibles actuaciones. También puedes proponer que pongan un título a las diferentes representaciones que hayan protagonizado; ¡3, 2, 1, acción!

¿Eres tutor/a de un grupo?

Querido tutor/a, con este apartado no pretendo asignarte excesivo trabajo porque sé que ya tienes suficiente. Únicamente te informo que, introduciendo algunos elementos en el entorno físico, es decir, en el aula, puedes compartir la función de educar emocionalmente a los alumnos con tus otros compañeros de profesión. Incluso, puedes hacer que, sin necesidad de estar tú presente, los adolescentes tomen iniciativas para fortalecer los vínculos afectivos con sus iguales o para autorregularse. Ahora, ¡presta atención!



Crea junto a los alumnos de tu tutoría una lista de reproducción en una plataforma *ad hoc* que incluya varias canciones para cada estado emocional y ponla a disposición de todos los profesores que impartan clase en el respectivo grupo. Esta acción permitirá al profesorado conocer mejor a los alumnos y hablar abiertamente de las diferentes vivencias afectivas. A lo largo del curso, puedes utilizar el repertorio musical con el fin de: a) analizar las letras de sus canciones, b) facilitar a los alumnos la conexión o desconexión con su propio estado emocional, c) evocar recuerdos o d) sincronizar el estado anímico del grupo, entre otros usos. Quizás los más jóvenes tengan alguna propuesta interesante, así que no dejes de escucharles...



Recogiendo la idea del Universo de Emociones (**Eduard Punset, Rafael Bisquerra, Ana Gea y Víctor Palau, 2014**), podrías incitar a los alumnos a crear un mapa en el que hagan constar visualmente las principales emociones que caracterizan al

grupo-clase. Conversar sobre ello explícitamente, permitirá al alumnado explorar cuáles son las fuentes de conflicto y de crecimiento que determinan su día a día. A continuación, invítales a reflexionar y a proponer estrategias de mejora, de modo que aumenten intencionalmente las experiencias emocionales positivas dentro del colectivo. Cada mes, si el calendario lo permite, propón rehacer el mapa y contemplar las variaciones con respecto al anterior. La idea que se pretende transmitir con esta propuesta es que el ser humano puede regular sus emociones y dirigir sus esfuerzos hacia una meta: la felicidad.



Propón la creación de un espacio en el que cada adolescente tenga un sobre, bolsa o caja con su nombre escrito. A continuación darles a conocer las siguientes instrucciones: a lo largo de todas las semanas del curso, deberán remitir un mensaje positivo a un compañero/a de clase, ya sea a modo de dibujo, magdalena casera, frase, adjetivo, poesía, canción o iconografía; no se debe poner barreras a la imaginación, recuerda. Para garantizar que nadie se quede sin la esperada sorpresa, propón un determinado orden o reparte papeles con los diferentes nombres de los alumnos (como cuando se hace el amigo invisible). Si alguien desea dirigirse a más de una persona, concédele el placer. Eso sí, lo deberán hacer anónimamente, teniendo que buscar un momento en el que nadie les vea para colocar el mensaje en el sitio que corresponda; este suspense les motivará mucho, ¡segurísimo!

El viaje continúa...

Hasta aquí llega esta pequeña aventura, comprometido lector. Ahora te pido que esto no sea en vano y te dediques a construir una fábrica de sonrisas y emociones en el aula... Porque *“sólo se ve bien con el corazón, pues lo esencial es invisible a los ojos”* (Antoine de Saint Exupéry, 1934) y como dice el refrán popular español *“no hay más ciego que el que no quiere ver”*.

Me despido diciéndote algo muy importante: sé feliz, haz lo que hagas, y haz que otros lo sean.

Gracias por leerme.



