



Educando nuestras emociones: Programa de Inteligencia Emocional

Educating our emotions: Emotional Intelligence Program

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado

Presentado por: Paula Merino-González

Dirigido por: Dra. Elena María Lorenzo-Llamas

Alcalá de Henares, a 26 de Junio de 2020



ÍNDICE

Resumen.....	4
Abstract.....	4
1. Introducción	5
2. Marco teórico	6
2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?	6
2.2. Orígenes y evolución de la inteligencia emocional.....	8
2.3. Modelos de inteligencia emocional.....	12
2.4. Importancia de la educación emocional dentro y fuera de la escuela	18
3. Contexto de actuación.....	22
3.1. Características del entorno.....	22
3.2. Características del centro.....	22
4. El Departamento de Orientación	23
4.1. Carácter, principios y funciones.....	23
4.2. Composición.....	24
4.3. Objetivos del Departamento de Orientación	25
5. Ámbitos de actuación del departamento	26
5.1. Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje	26
5.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP).....	27
5.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial (PAT).....	28
6. Programa de Educación Emocional	29
6.2. Objetivos del trabajo.....	29
6.3. Metodología.....	30
6.4. Sesiones y recursos.....	32
6.5. Temporalización.....	48
6.6. Evaluación	49
7. Conclusiones	52
8. Referencias	53

Resumen

El presente trabajo tratará primeramente de agrupar las diferentes definiciones sobre el término “Inteligencia Emocional (IE)” según varios de los autores de referencia en este campo. Continuará con un breve recorrido acerca del origen del concepto y su evolución hasta la actualidad, para posteriormente explicar la variedad de modelos que existen sobre IE, detallando los más populares. Posteriormente, se resaltarán la trascendencia de la educación emocional dentro del contexto educativo, remarcando por qué el Instituto resulta el lugar idóneo donde trabajar la IE, y en concreto, en el período de la adolescencia temprana. Dentro de este rango de edad, se encuentra 1º de la ESO, nivel educativo que servirá de referencia para la realización de una propuesta de programa de intervención sobre Inteligencia Emocional, enmarcada en el Plan de Acción Tutorial. Las actividades que constituyen el programa irán dirigidas a trabajar las distintas competencias emocionales, sirviendo de base para ello el modelo de IE de Bisquerra, desde una metodología activa, práctica y cooperativa.

Palabras clave: *emociones, inteligencia emocional, educación secundaria, competencias emocionales, adolescencia.*

Abstract

The main aim of this paper is to explain what Emotional Intelligence (EI) is, according to some of the most renowned experts in this field. Then go through a brief analysis about the concept's origin and evolution, as well as an overview on some of the most popular theories. After that, highlighting the importance of EI within the educational context, emphasizing why high-school has proven to be the best place to start teaching it, especially in the early adolescence. Within this range, 12 to 13 years-old, which is the age that has been used to develop the EI Program. This program encompasses activities whose goal is to work on the students' emotional competences, based on Bisquerra's EI theory, from an active, practical and cooperative point of view.

Keywords: *emotional intelligence, emotions, high school, emotional competences, adolescence.*

1. Introducción

Desde que nacemos, las emociones no dejan de estar presentes en la mayor parte de situaciones a lo largo de nuestra vida. Continuamente experimentamos un sinnúmero de sensaciones que afectan tanto a las personas que nos rodean como a nosotros mismos. Las emociones influyen en nuestros sentimientos, en las decisiones que tomamos, en la gestión de los conflictos, y sobre todo en nuestra autoestima, nuestra felicidad y nuestra salud mental, entre otros (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006). Además, la inteligencia emocional llega a convertirse incluso en un elemento de protección, principalmente de la violencia, pero también de la impulsividad y del desajuste emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Mestre, Guil y Segovia, 2007). Por estos motivos resulta fundamental que aprendamos a identificar emociones, a expresarlas y gestionarlas de forma adecuada, tanto las nuestras como las ajenas, para así poder actuar de la mejor manera posible según la circunstancia en la que nos encontremos. Esta es la llamada “Inteligencia Emocional (IE)”.

La importancia de la IE radica en el hecho de que los seres humanos somos seres sociales y vivimos en constante interacción con nuestros iguales. Es por ello que las emociones pueden afectarnos tanto a nosotros, como a nuestro ambiente además de a nuestras relaciones con los que nos rodean. En este sentido, Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) concluyen que las relaciones sociales e interpersonales se ven favorecidas si poseemos competencias emocionales, ya que éstas facilitan e influyen en la resolución de los conflictos de forma positiva, favorecen la salud tanto mental como física, y además contribuyen a mejorar el rendimiento académico.

Por todo lo anterior resulta fundamental que desde el ámbito escolar, y más aún durante la adolescencia temprana, se aborde la educación emocional. El fin del colegio o instituto es proporcionar una educación de calidad e integral al alumnado, siendo necesario por tanto no quedarnos solo con el buen rendimiento académico, sino también dotarles de estrategias y herramientas internas que les permitan hacer frente de la manera más adecuada los posibles obstáculos que aparezcan a lo largo de su vida, al igual que ayudarles a tomar decisiones o en la autorregulación de su conducta, donde las emociones cobran un papel muy relevante.

Es la propia sociedad la que demanda todas estas cualidades individuales, contribuyendo a la relación que existe entre el bienestar personal y el social. Además, la escuela es un contexto en el que los alumnos se relacionan continuamente con sus iguales, permitiéndoles así poner en práctica de lo trabajado desde la educación emocional.

En resumen, trabajar las competencias emocionales en general, y desde el ámbito de la educación en particular, debería ser una prioridad e integrarse completamente en la escuela y los institutos, ayudando así a crear ciudadanos emocionalmente inteligentes, asegurando su mayor éxito social y vital.

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Antes de definir lo que es la inteligencia emocional, surge la necesidad de explicar qué son las emociones. Fernández-Abascal et al. (2010) afirman que son procesos psicológicos complejos que nos preparan para adaptarnos y responder al entorno. Otra definición ampliamente aceptada hace referencia a que las emociones son estados internos que son manifestados en forma de pensamientos, pero también de sensaciones, y de reacciones fisiológicas y de conductas que son subjetivas. Bisquerra (2003) concreta que las emociones son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12). Además, estas constan de tres componentes: el fisiológico, el conductual y el cognitivo. Cuando sentimos una emoción es en ese primer momento cuando aparece el componente fisiológico, que se puede manifestar visualmente. Las emociones producen desde alteraciones en el sistema nervioso autónomo y/o central, hasta la secreción hormonal. Otra forma de observar las emociones es a través de la conducta de la persona, siendo este el componente conductual. Por último, la cognición es la que nos va a permitir identificar las emociones, tanto nuestras como de otras personas, y etiquetarlas.

Generalmente, las emociones suelen ser las responsables de cómo reaccionamos ante diversas situaciones, y son las que nos llevan a manifestar todo tipo de conductas, que variarán en función tanto del entorno como de la situación en la que nos encontremos. Martin (2000) añade que las emociones nos permiten que respondamos con cierta velocidad ante situaciones, y también a comunicarnos de forma no verbal con el resto.

Para Reeve (2007) las emociones poseen cuatro dimensiones: el componente subjetivo es el responsable de dar sentimiento a la emoción; el biológico se encarga de preparar y regular la conducta adaptativa; el funcional, haciendo referencia al beneficio que aporta la emoción a la persona; y el expresivo, siendo este el encargado de comunicar socialmente la emoción.

Para finalizar con la definición de emoción, Bisquerra, Punset, Mora et al. (2012) establecen que es una reacción que tiene el organismo ante determinados estímulos que deriva en una conducta. Dichas reacciones se crean en el cerebro a través de codificar las situaciones externas a través de los circuitos neuronales, creando un cambio en nuestro interior.

A su vez, existen dos tipos de emociones. Por un lado están las primarias o básicas, que tienen una función adaptativa, son innatas, suelen aparecer siempre en circunstancias similares, se expresan de una forma concreta y exclusiva para cada emoción, y presentan un tipo de respuesta fisiológicamente único (Ekman y Davidson, 1994). Aunque no hay consenso respecto a cuales son exactamente las emociones primarias, Ekman (2003) descubrió que existen cuatro emociones que facialmente son muy concretas, tienen unos rasgos determinados, y que además son reconocidas por personas independientemente de su cultura –lo que permite afirmar la posible universalidad de las emociones básicas–, siendo estas el miedo, la tristeza, la ira, y la alegría. Además, este autor añade que dentro de las emociones básicas pueden encontrarse también la sorpresa y el asco. Aunque exista una gran diversidad cuando se intenta obtener un listado sobre cuales son las emociones básicas, la mayoría de los autores está de acuerdo en mencionar el miedo, la ira, el asco, la tristeza y la alegría principalmente (Revee, 2007).

Por otro lado estarían las emociones secundarias, que surgen más tarde gracias a la maduración personal y a los procesos sociales. En esta categoría aparecen emociones como la culpa, la admiración, el orgullo, los celos, la vergüenza, etc. Estas emociones surgen a partir de las primarias y, al contrario que éstas, no presentan unos rasgos faciales distintivos (Bisquerra, 2011b).

Similar a definir el término “emoción”, concretar qué es la inteligencia emocional es una tarea compleja, pues actualmente conocemos la existencia de numerosas definiciones, prácticamente tantas como investigadores han escrito sobre este campo, dando cada uno especial importancia a sus opiniones particulares.

La inteligencia social y personal se podría definir como el conocimiento de uno mismo y de los demás, permitiendo el acceso a las emociones propias, cuya utilidad es entenderlas y de esa forma poder orientar la conducta (Giménez, 2010). Siendo consciente de las emociones ajenas, su estado de ánimo y sus motivaciones la respuesta ante ellas será más eficaz. Esta fortaleza se demuestra mediante actos de habilidad social. “La inteligencia social tiene por tanto dos componentes: un componente emocional

relacionado con la empatía y un componente conductual, un saber relacionarse con los otros” (Giménez, 2010, p. 82).

El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) es actualmente el más popular. En este modelo la inteligencia emocional se entiende como la capacidad que poseemos las personas para percibir, asimilar, comprender y regular tanto las emociones propias como las ajenas, lo que deriva en el crecimiento emocional e intelectual de cada uno. Este modelo se basa principalmente en el procesamiento emocional de la información de nuestro alrededor, así como en el estudio de las capacidades de cada persona que están relacionadas con dicho procesamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Goleman (2006) también se une a aportar una definición de la inteligencia emocional, siendo esta “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Según esta definición podemos distinguir dos bloques imprescindibles: la habilidad de auto-reflexión y la habilidad de reconocer lo que los demás están sintiendo y pensando.

Observamos que a pesar de que cada autor defina de una forma diferente que es la IE, todos vienen a decir lo mismo: la IE es la capacidad para reconocer las emociones en nosotros y en los demás, gestionarlas y actuar en consecuencia.

Además, Goleman (2006) afirma que la inteligencia social se va elaborando con el trato del día a día con nuestros padres, profesores, amigos,... e incluso con extraños, conformando nuestro cerebro y afectando a todas las células de nuestro cuerpo, por lo que se percibe como un tipo de inteligencia que se puede entrenar y trabajar y, por tanto, potenciar.

Por ello se considera tan importante el estudio y la investigación de la inteligencia social y emocional en los adolescentes, así como su evaluación y su posible intervención con programas en la escuela, que les puede reportar beneficios tanto en una etapa como es la adolescencia como a lo largo de su vida.

2.2. Orígenes y evolución de la inteligencia emocional

Pese a su reciente popularidad, el concepto de inteligencia emocional ha ido evolucionando a lo largo de los años, siendo un término no tan novedoso como se puede llegar a pensar. Para entenderlo en profundidad, es importante conocer su origen y su evolución.

Antes de llegar a conocer en qué es la “inteligencia emocional”, primeramente debemos conocer qué es la inteligencia. Según la RAE (Real Academia Española) la

inteligencia se define como “la capacidad de entender, analizar, comparar y elaborar información nueva a partir de datos, apelando al uso de la lógica”. Esta definición resulta similar a la proporcionada por Cicerón (siglo I A.C), quien introdujo por primera vez este concepto designándolo como “la capacidad para entender, comprender e inventar”.

Los orígenes del término “inteligencia emocional” datan del año 1920, cuando Thorndike propuso otro tipo de inteligencia, la que hoy se conoce como la antecesora de la Inteligencia Emocional, “la Inteligencia Social”. Este psicólogo se encargó de estudiar la importancia de dicha inteligencia, definiéndola como “la habilidad para entender y manejar a los hombres y mujeres para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p.228). Además, junto con Stern (1937), intentaron medir este tipo de inteligencia gracias a tres escalas diferentes que valoraban el ajuste, el conocimiento y la actitud social hacia los demás.

Otra aportación significativa que tuvo lugar en esa época fue gracias a Wechsler (1949). Este psicólogo diferenció en dos factores las capacidades generales de las personas. Por una parte, se encontrarían los factores intelectuales, y por la otra los no intelectuales, siendo estos las habilidades motivacionales y afectivas de las personas. Si bien es verdad que Wechsler se centró en los factores intelectuales, creando baterías de pruebas de inteligencia –comúnmente conocidas entre psicólogos como los test WPPSI, WISC y WAIS, según el rango de edad a evaluar– que aún se usan en la actualidad, ayudó a afianzar la existencia de ese otro tipo de inteligencia fuera de las capacidades cognitivas.

Debido al creciente interés por otras corrientes psicológicas en esas épocas, las investigaciones sobre inteligencia emocional quedaron relegadas hasta los años 80, eclipsado por el estudio de la inteligencia en su forma cognitiva.

Si bien es cierto que Guilford (1967) fue uno de los primeros autores que planteó que existían otro tipo de aptitudes que guardan relación con la inteligencia, como pueden ser la creatividad y la inteligencia social, pero al margen la inteligencia tradicional, como la habilidad lógico-matemática; fue Gardner (1983) quien introdujo la teoría de las inteligencias múltiples en “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”. En él, propone que los seres humanos poseemos hasta ocho tipos de inteligencia, y añade que cada una de ellas puede ser parcialmente independiente del resto. Dentro de estas siete inteligencias encontramos: 1. Auditiva musical; 2. Cinestésica-corporal; 3. Visual-espacial; 4. Verbal-lingüística; 5. Lógico-matemática; 6. Inteligencia naturalista; 7. Inteligencia intrapersonal, siendo esta la capacidad que tenemos para conocernos a nosotros mismos, lo que sentimos, nuestras emociones, nuestras reacciones a distintas

situaciones...; y, 8. Inteligencia interpersonal, cuya importancia recae en entender las emociones y sentimientos ajenos, tener la capacidad de establecer relaciones de manera socialmente adecuada, hacer amigos, trabajar cooperativamente...

Son estas dos últimas inteligencias las que están relacionadas con aquella inteligencia social que propuso Thorndike en 1920 y que juntas crean la Inteligencia Emocional en la actualidad. Gardner redefine en 1993 la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás, añadiendo que las personas que la han desarrollado son capaces de distinguir y actuar de forma adecuada a los estados de ánimo, motivaciones y deseos del resto. Por otra parte, considera la inteligencia intrapersonal una capacidad individual que nos va a permitir configurar y crear una imagen de nosotros mismos fiel a la realidad, siendo capaces después de usarla para actuar en distintas situaciones eficazmente.

Los trabajos de Gardner (2016) permitieron una visión más amplia de la inteligencia, cambiando su concepto tradicional, dejando atrás la teoría de que ésta se basa simplemente en la capacidad cognitiva del individuo. Además, la teoría de las inteligencias múltiples abrió la puerta al entendimiento de la diversidad del ser humano, creando la necesidad de ser capaces de adecuarnos a las diferentes maneras de aprender de cada alumno.

Fue en 1990 cuando Mayer y Salovey desarrollaron el concepto de Inteligencia Emocional como tal. Lo definieron como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones, así como comprenderlas y regularlas. Para realizar esta definición se basaron en las inteligencias múltiples de Gardner (1983), concretamente en la intrapersonal y en la interpersonal.

Sin embargo, el término al que nos referimos ahora, lo divulgó Goleman en 1995 gracias a su libro *Inteligencia Emocional*. La definición de IE que hace es: “la habilidad para reconocer los propios sentimientos y los ajenos, capacidad de automotivación, control de impulsos, desarrollo de la empatía...”

El libro de Goleman se hizo tan popular que eclipsó la fundación de CASEL en 1994 (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning). Esta institución fue creada por un grupo de educadores e investigadores, entre ellos el propio Goleman, que estaban comprometidos con el avance y la investigación del aprendizaje emocional y social, lo que ellos conocen como SEL (Social and Emotional Learning).

En 1997, CASEL se vinculó con la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development) cuyo

resultado fue la creación de directrices para los profesores y educadores, facilitando y proporcionando estrategias prácticas para ayudar a los docentes a crear una programación que incluya SEL (Social and Emotional Learning), desde lo que aquí es Educación Infantil hasta Educación Secundaria, ambas incluidas.

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) reformulan de nuevo el término de inteligencia emocional añadiendo que ésta es una habilidad mental, y más concretamente según ellos es “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.10).

Asimismo, en base a su reformulación de la inteligencia emocional, Mayer, Salovey y Caruso (1997) crean un modelo de habilidades con cuatro ramas o componentes: percepción, facilitación del pensamiento, comprensión, y regulación emocional.

De este y otros modelos se habla en el siguiente apartado, resultando necesarios para la comprensión del concepto de inteligencia emocional.

Durante el siglo XXI, el término de inteligencia emocional ha seguido desarrollándose, resultando importante citar a Bar-On y Parker (2000), cuya aportación más importante a este campo es el desarrollo del modelo de de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES), del término EQ (Emotional Quotient) y por consiguiente de EQ-i, siendo este una medida autoinformada del comportamiento emocional y social.

Tras esta reformulación, el concepto de inteligencia emocional ha tomado diferentes formas, siendo una de ellas la que da Carrión (2001), quién afirma que la Inteligencia Emocional debe considerarse como una forma de dominio emocional que influye en la motivación individual, así como en la perseverancia y en la disciplina, permitiendo además una mayor comprensión y entendimiento hacia los otros. A su vez, la IE implica que las personas que la poseen son conscientes de sí mismas, viviendo presente, siendo capaz de gestionar sus emociones sin permitir que destruyan o alteren su equilibrio.

Por su parte, Schulze y Roberts publican en 2005 un capítulo dentro del libro *Emotional intelligence: An international handbook*, aportando así marcos de referencia dentro del concepto de inteligencia emocional en cuanto a la teoría necesaria para comprender el término, cómo medirlo y las aplicaciones que tiene este tipo de inteligencia.

En el ámbito de la IE es fundamental citar a Bisquerra (Bisquerra, 2009, 2011; Bisquerra, & Pérez González, 2015), autor que ha estudiado la educación emocional desde mediados de los 90, experto en este término y que cuenta con publicaciones fundamentales para el campo, como *Psicopedagogía de las emociones* (2009) o *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (2011).

Por último, es importante resaltar la aportación de Mestre Navas y Fernández Berrocal (2007) con su libro *Manual de Inteligencia Emocional*. Este manual es el primero que se publica sobre la idea de la Inteligencia Emocional en lengua castellana, y afianza la idea de que la IE la conforman cuatro capacidades (las de Mayer, Salovey y Caruso en 1997) que permiten a la persona añadir las emociones a su “sistema inteligente”.

En la actualidad se da cada vez mayor importancia a la Inteligencia Emocional, y se va globalizando la búsqueda de su implementación dentro de uno de los ámbitos más importantes de los alumnos, la escuela.

2.3. Modelos de inteligencia emocional

En esta sección se van a presentar los distintos modelos existentes más populares sobre la IE, que además de estar validados, gozan del reconocimiento de los expertos. Actualmente se pueden dividir en: modelos de habilidades y modelos mixtos. La diferencia radica principalmente en la manera de concebir qué es la IE.

Por una parte, los modelos de habilidades afirman que la IE es un tipo de inteligencia genuina que se basa en la utilización de forma adaptativa de las emociones gracias a nuestra cognición, de manera que las personas podamos resolver problemas y adaptarnos al ambiente y contexto que nos rodea eficazmente. Generalmente estos modelos tienden a centrarse en el contexto emocional de la información, y en estudiar las habilidades que se relacionan con el procesamiento de ese contexto.

Por otra parte, los modelos mixtos dan mayor importancia a los rasgos de comportamiento que configuran la personalidad de las personas, ya sean estos estables o variables. Ejemplos de esos rasgos pueden ser la asertividad, la empatía, la impulsividad, etc. Es decir, estos modelos se centran en combinar las dimensiones de nuestra personalidad con la habilidad que poseemos para regular las emociones y con la capacidad de automotivación.

A continuación, se presentan los modelos de EI:

Modelos de habilidades

Modelo de Mayer y Salovey

Este es el modelo que más reformulaciones ha tenido desde que lo propusieron en 1990. Mayer y Salovey realizaron mejoras de este en 1997 y 2000, y quizá es por ello por lo que es uno de los modelos más utilizados y más populares, gracias a la consolidación del mismo por los numerosos avances que han ido incorporando los autores. Proponen un modelo basado en cuatro componentes que se hayan relacionados entre sí:

- **Percepción emocional.** Consiste en la capacidad mediante la cual percibimos e identificamos las emociones propias y del resto a través del lenguaje, la conducta, los gestos, el tono de voz...
- **Facilitación emocional del pensamiento.** Una vez que las emociones son percibidas y entran en el sistema cognitivo, permite priorizar el pensamiento y de esa forma poder dirigir la atención a lo más importante.
- **Comprensión emocional.** Implica el entendimiento y el análisis de las emociones. Gracias a este componente podemos etiquetar las emociones, que implicaciones tienen, su significado...es decir, integrar lo que estamos sintiendo en nuestro pensamiento, considerando a su vez lo complejos que son los cambios emocionales.
- **Regulación emocional.** Desde aquí se promueve el crecimiento personal y emocional. Nos permite distanciarnos de las emociones con el objetivo último de regularlas y gestionarlas, tanto en uno mismo como en otros, y además de manejar las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

Salovey y Mayer añaden a su modelo que la IE es un cúmulo de habilidades internas que tenemos y que podemos potenciar gracias a su práctica y mejora.

Modelo de Bisquerra

Este modelo difiere con el resto en que es una propuesta más práctica, donde la educación emocional sirve como método para la obtención y el desarrollo de competencias emocionales, definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 1-2).

Gracias al perfeccionamiento de las llamadas competencias emocionales se consiguen ciertas ventajas en distintas áreas de vitales. Por ejemplo, Bisquerra (2009) la

influencia positiva de estas en el aprendizaje, en las relaciones sociales, en la solución de conflictos, etc., lo que va a permitir un desarrollo correcto y saludable, propiciando el bienestar personal.

Bisquerra (2003) propone un modelo pentagonal de habilidades emocionales, siendo estas las siguientes:

- Conciencia emocional. Capacidad de conciencia reflexión sobre las emociones personales y ajenas, añadiendo también la habilidad para percibir y captar el clima emocional de una situación determinada. Esta competencia se compone de:
 - Tomar conciencia de las propias emociones. Habilidad para captar los sentimientos propios, junto con su correcta identificación y etiquetación.
 - Nombrar las emociones. Adquisición y utilización de un vocabulario emocional correcto, amplio y adecuado al contexto.
 - Comprensión de las emociones ajenas. Captar las emociones del resto fomentando la implicación en vivencias emocionales de otros gracias a la empatía.
 - Conocer la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales influyen en la conducta, y esta a su vez en la emoción, pueden regularse ambas mediante la cognición o el razonamiento.

La conciencia emocional se considera el primer paso dentro de la educación emocional. Esta competencia se considera “es el primer paso para poder pasar a las otras competencias” (Bisquerra, 2009, p.3) siendo la base sobre la que construir y desarrollar las restantes.

- Regulación emocional, que se reduce al manejo adecuado de las emociones. Nos va a ayudar a evitar que las emociones nos provoquen situaciones que nos puedan perjudicar a nosotros o a otras personas. Dentro de esta competencia, se encuentran aspectos como:
 - Expresión emocional apropiada. Se comprende de forma profunda el impacto que nuestra expresión de las emociones y nuestra conducta pueden tener sobre otras personas.
 - Regulación de emociones y sentimientos. Incluye manejar la impulsividad y la tolerancia a la frustración, además de perseverar en la consecución de objetivos personales a pesar de las dificultades.
 - Capacidades de afrontamiento. El objetivo es saber responder a los retos y a las situaciones de conflicto, sin apartar las emociones que estos pueden

generar. Consta principalmente de estrategias de autorregulación, siendo estas herramientas con las que gestionar la intensidad y la duración de las emociones. Se convierte en esencial para resolver los conflictos de modo saludable y adecuado para el bienestar personal, junto con la regulación emocional.

- Autogeneración de emociones positivas, con la que se consigue llegar a experimentar voluntariamente y consciente emociones positivas.
- Autonomía emocional, parecida al subcomponente anterior, donde se busca la creación de emociones positivas y a su vez defenderse de las emociones negativas o tóxicas. En este factor entran en juego la automotivación, autoestima, la actitud positiva, la resiliencia...
- Competencia social. Habilidad con la que se crean y mantienen buenas relaciones sociales con las personas que nos rodean, dominando las habilidades sociales básicas y sobre todo el respeto por los demás, comunicarse de receptiva y expresiva, compartir las emociones, tener comportamiento pro social y tener aptitudes como la cooperación, la asertividad, y la prevención de conflictos. Álvarez et al (2001) afirma que las habilidades sociales influyen positivamente en el bienestar emocional, ya que mantener relaciones satisfactorias con otras personas ayuda a mejorar la calidad de vida y el bienestar integral individual.
- Habilidades de vida y bienestar. Es la capacidad para realizar conductas apropiadas y responsables que nos permitan responder a los desafíos vitales, tanto personales, como profesionales, familiares, sociales... Gracias a estas organizamos nuestra vida saludablemente, lo que facilita experiencias de satisfacción y bienestar. Incluimos aquí la fijación de objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos cuando se necesita, la ciudadanía desde una actitud activa, participativa, crítica y responsable y el bienestar emocional.

En conclusión, las competencias emocionales se trabajan con el aprendizaje de una serie de habilidades prácticas que nos ayudarán a conseguir la eficacia profesional y el bienestar personal.

Actualmente, la mayoría de programas de IE dentro del ámbito educativo se basan en este modelo, poniendo de ejemplo el programa RIES, el programa de IE de la Diputación Foral de Gipuzkoa, los programas de educación emocional de GROPE, etc.,

por lo que resulta adecuado que sea el modelo que va a servir de base para realizar el presente programa de Inteligencia Emocional.

Modelos mixtos

Modelo de Bar-On

Este autor proporciona una definición de la IE en la que establece que es un conjunto de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales que determinan nuestra eficiencia a la hora de entender a otras personas y que influyen en nuestras relaciones personales, al igual que en la resolución de problemas (Bar-On, 2000, 2006). Según el modelo que propone, la IE la conforman cinco factores que se integran gracias a un conjunto de 15 competencias. El primer factor es el componente intrapersonal. En él observamos las siguientes competencias:

- Asertividad, siendo esta la habilidad para expresar nuestros sentimientos, creencias y pensamientos asertivamente, respetando a otras personas, pero al mismo tiempo defendiendo nuestros derechos.
- Independencia, gracias a la cual nuestros pensamientos y actos no se determinan por una dependencia emocional.
- Autoconcepto, cuya característica es comprenderse a sí mismo, aceptarse y respetarse, aceptando tanto nuestras singularidades positivas como negativas.
- Autoconciencia emocional, siendo la capacidad de entendimiento de los sentimientos y emociones propias y diferenciarlos.
- Autorrealización, habilidad que nos permite el desarrollo de nuestro potencial y la consecución de metas propuestas.

El segundo factor o componente de este modelo es el interpersonal, dividido en tres competencias:

- Empatía, capacidad para con la que se consigue ponerse en el lugar del otro y comprender y sentir los sentimientos ajenos.
- Responsabilidad social, identificación con un grupo de referencia social, añadiendo la cooperación para el buen funcionamiento del mismo.
- Relaciones interpersonales, con la que conseguimos la creación y el mantenimiento de relaciones sociales de calidad.

El tercer factor al que hace referencia es el componente de adaptabilidad, formado también por tres competencias:

- Flexibilidad, habilidad para modificar lo que sentimos, pensamos y hacemos según la situación que estemos viviendo.
- Prueba de realidad, capacidad de evaluación entre la experiencia subjetiva de lo que vivimos y el ambiente objetivo de ello.
- Resolución de conflictos, fundamental para poder identificar los problemas y definirlos, generando alternativas y soluciones eficaces.

El manejo del estrés sería el cuarto componente del modelo, conformado por solo dos competencias:

- Control de impulsos, que consiste en controlar los impulsos y nuestras propias emociones para evitar tener reacciones desmedidas.
- Tolerancia al estrés, permitiendo el control y manejo de este.

Y por último encontramos el factor de estado de ánimo, que consta también de dos competencias:

- Búsqueda y mantenimiento de la felicidad, expresando los sentimientos y emociones positivas y manteniendo una actitud de satisfacción con la vida.
- Optimismo, habilidad que nos ayuda a mirar el lado bueno y positivo en situaciones adversas.

Además, este modelo añade que la IE engloba al fin y al cabo las competencias que necesitamos para desenvolvernos de forma satisfactoria en la vida. Otro punto importante es que afirma que la IE es un tipo de inteligencia que se puede modificar más fácilmente que la inteligencia cognitiva. ¿Es por tanto la IE algo que se puede aprender? Según Bar-On (1997) así es.

Asimismo, este autor creó el llamado *EQ-i* (Emotional Quotient Inventory), un instrumento de medida de la IE. Esta proporciona una puntuación total de la IE personal, pero también la desglosa en la IE de cada dimensión o factor y de cada una de las 15 competencias.

Su uso en España ha sido siempre muy escaso, puesto que las diferencias culturales que pueden existir entre nuestro país y EEUU hacen que el *EQ-i* no posea demasiada fiabilidad, al darse lugar malinterpretaciones de los ítems, o no comprenderse

bien, etc. López-Zafra, Pulido y Berrios (2014) presentan una adaptación de esta medida con buena validez y en formato reducido de tan sólo 28 ítems que merece la pena destacar.

Modelo de Goleman

Como ya hemos comentado anteriormente, es Goleman (1995) con su best-seller *Inteligencia Emocional* quién populariza el concepto de IE que hasta ese momento había pasado inadvertido. Es cierto que este modelo tiene un destino más dirigido al contexto empresarial y administrativo, pero aun así es fundamental como referencia dentro del mundo educativo. Este modelo se divide en los siguientes cinco componentes:

- Conciencia de uno mismo o conocer nuestras propias emociones (*Self-awareness*). Para este autor este componente es una pieza clave dentro de la IE de cada uno. Se basa en la conciencia personal de nuestros sentimientos y emociones, reconociéndolos en el momento en el que ocurren e identificándolos.
- Autorregulación (*Self-management*). Consiste en el manejo de nuestras emociones y sentimientos, para dar lugar a una expresión adecuada de estos, controlándolos.
- Reconocer las emociones ajenas (*Social-awareness*). Aquí es imprescindible la empatía. Este componente nos va a permitir identificar las emociones en los otros, sus necesidades, sus preocupaciones, etc. para poder actuar en consecuencia.
- Automotivación (*Self-motivation*). Consiste en guiar a nuestras emociones y por tanto a nuestra propia motivación a la consecución de objetivos o metas, por ejemplo gestionando la demora de las gratificaciones.
- Habilidades sociales (*Relationship management*). Este componente se refiere a la capacidad de manejar las emociones ajenas, permitiéndonos interacciones efectivas con el resto.

Goleman avala la existencia de un Cociente Emocional (CE). Añade que este cociente no es lo contrario del Cociente Intelectual, sino que ambos son complementarios.

2.4. Importancia dentro y fuera de la escuela de la educación emocional

En la actualidad, todos sabemos que somos seres sociales y emocionales, y que nuestros pensamientos y conductas están determinados en gran parte por las emociones que sentimos día a día.

Tradicionalmente, aunque todos los ciclos evolutivos influyen en el desarrollo de la persona adulta, se concibe la adolescencia como una etapa vital especialmente conflictiva. Frente a esta forma de pensar, existen estudios que adoptan posiciones contrarias: el adolescente no es una fuente de conflictos, sino un “valioso recurso” que se encuentra en proceso de desarrollo (Arguedas y Jiménez, 2007). Esta visión negativa de la adolescencia, pero generalizada en padres y educadores, presente en la sociedad, muchas veces es el principal obstáculo para establecer relaciones positivas que permitan el desarrollo integral de los más jóvenes.

Por lo tanto, si valoramos y aplicamos una nueva perspectiva positiva de la adolescencia, esta se restaura como un período vital que cuenta con la oportunidad irrepetible de consolidar valores y fortalezas personales, en el que se desarrollan los procesos de construcción de identidad, de nuevas formas de pensar y el fortalecimiento de relaciones sociales, entre otras características.

Seligman & Csikszentmihalyi (2000) apoyan este punto de vista, y afirman que promover las competencias emocionales en esta etapa ayudan a la identificación y al fortalecimiento de sus cualidades predominantes, permitiendo encontrar espacios en los que expresarlas, además de desarrollar esas cualidades que dominan menos.

Con todo esto, y desde nuestro cometido como psicólogos en la educación, resulta de suma importancia tener en cuenta esta visión, ya que amplía el marco de actuación y prevención de posibles problemas en adolescentes de todo tipo.

Como bien sabemos, en la etapa de la adolescencia es cuando además de producirse cambios drásticos suelen aparecer más conflictos, tanto con la familia, los compañeros, el colegio... Los conflictos tienen un alto contenido emocional, pues al final no dejan de ser la mezcla de emociones que nos hacen reaccionar ante una situación, produciendo normalmente sentimientos intensos. Y estas emociones que sentimos a su vez van a influir en el conflicto. Si queremos llegar a buen puerto, poder finalizar los problemas de manera satisfactoria, será necesario la expresión y el control de nuestras propias emociones, pero también de las del resto. Es por ello que resulta fundamental, entre otros motivos, una buena educación de las emociones, durante toda la vida y quizá con mayor hincapié en esta etapa, otorgando al adolescente herramientas para que pueda gestionar las emociones, indisolubles de la vida diaria, de manera apropiada y eficaz.

Además de lo anterior, la adolescencia es un período en el que la persona se empieza a ser menos dependiente de sus progenitores, y necesita diferentes figuras con las que relacionarse y vincularse, generalmente sus iguales. Según Landazabal, Pérez y

Mozaz, (2008) el grupo de iguales se convierte en “la institución socializadora por antonomasia”, dado que las relaciones con los iguales le van a permitir al adolescente aumentar su autoestima, desarrollar habilidades y crear las bases de las relaciones futuras entre los adultos.

Por lo tanto, el poseer unas habilidades sociales adecuadas, y en este caso una IE eficaz, se convierte en fundamental para su acercamiento a los demás, lo que a su vez influye en cómo se percibe el adolescente a sí mismo, a los otros y a la realidad que le rodea. Las investigaciones dentro de este ámbito comprueban que los profesores que se preocupan por el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes, promueven unos hacen altos niveles de autoeficacia en sus alumnos, así como otras características de desarrollo psicológico positivo (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004). Además, la ausencia de capacidad emocional de afrontamiento de forma inteligente ante situaciones complejas se relaciona, entre otros factores, con el estrés, la ansiedad y los trastornos de salud mental (Berrocal y Díaz, 2016). Estos autores también añaden que otros factores en los que se observa la influencia de la IE es la adaptación psicológica y social de los educandos, así como su bienestar emocional, pudiendo llegar a afectar incluso a sus logros académicos, a su futuro profesional, autoestima y consumo de sustancias nocivas.

Según Bisquerra (2003), el carecer de competencias emocionales o no tenerlas desarrolladas ayuda a crear un analfabetismo emocional que con total seguridad desembocará en comportamientos desadaptativos, como pueden ser el consumo de sustancias, violencia, trastornos alimentarios, abandono de estudios, fracaso escolar, etc.

Fernández Berrocal y Extremera (2002) afirman que la inteligencia académica o intelectual, si no va acompañada de un desarrollo emocional pleno no es relevante ni determina por sí solo el logro personal y profesional de las personas. Es por tanto que para lograr las metas propuestas y vivir una vida de forma satisfactoria necesitamos ambas inteligencias. Martín (2018) afirma que la IE bien trabajada nos va a capacitar para relacionarnos con nosotros mismos y con el resto de personas, llegando a influir incluso más que nuestro cociente intelectual en la toma de decisiones más acertadas.

Por su parte, López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre (2018) realizaron un estudio donde uno de los resultados principales afirma que las personas inteligentes emocionalmente pueden llegar a sufrir en menor medida en situaciones negativas y disfrutan más de las positivas, alcanzando una mayor satisfacción vital que las personas con baja inteligencia emocional.

Dado que la escuela es uno de los principales contextos de desarrollo de los adolescentes, se convierte en la institución idónea para enseñar y entrenar la inteligencia emocional, debiendo introducirse programas desde etapas tempranas (Berrocal y Díaz, 2016). Además, este contexto se caracteriza por la relación con los iguales, algo primordial a la hora de poner en práctica y aprender a emplear las habilidades que esta incluye. Por otro lado, los compañeros constituyen una valiosa fuente de aprendizaje y de apoyo emocional, proporcionando oportunidades únicas para realizar conductas de rol.

En el colegio o instituto, al igual que en el resto de contextos en los que existe una relación con otros, se dan conflictos que requieren de la búsqueda de una solución poniendo en funcionamiento las habilidades sociales e inteligencia emocional de cada individuo. Como ya todos sabemos, el papel de la escuela ha pasado de ser totalmente academicista a encargarse, de igual manera, del desarrollo integral del menor.

La educación en valores y competencias emocionales se hace fundamental y sobre todo necesaria para orientar y guiar la vida del adolescente. El instituto es un lugar de socialización donde se encuentran los espacios, las situaciones, los objetivos y los contenidos concretos que van encaminados al conocimiento y respeto de normas y valores imprescindibles para relacionarnos con los demás.

¿Y por qué centrarnos en la etapa académica de la ESO, y más en concreto en el primer curso? Es una obviedad que este momento es crítico en el desarrollo de los adolescentes, puesto que implica bastantes cambios tanto a nivel escolar, a ser por ejemplo el hecho de tener profesores diferentes para cada asignatura, otros horarios, diferente metodología, más autonomía..., como a nivel personal, dándose el inicio de la adolescencia, apareciendo nuevas relaciones afectivas, mayor importancia del grupo de iguales... Todo ello hace que sea imprescindible la educación emocional en esta etapa, y más en concreto en el primer curso, que es el comienzo del origen de estos cambios. Gracias al desarrollo y a la potenciación de estas competencias emocionales, los alumnos aprenden a usar las distintas estrategias emocionales para poder afrontar de forma con la que afrontar satisfactoriamente las experiencias que puedan vivir que sean emocionalmente complicadas, tanto dentro del contexto escolar como fuera de él, refiriéndonos a la familia, grupo de iguales...

Para concluir, como afirman los modelos anteriormente expuestos, las emociones se pueden tanto enseñar como aprender. Si observamos un día cotidiano de nuestra vida vemos que resulta necesario el intercambio de emociones, la comunicación emocional con las personas cercanas, el entender lo que estamos sintiendo y lo que sienten los demás,

y que con total seguridad experimentamos diversas emociones a lo largo del día. Es por todo esto que desarrollar la inteligencia emocional es esencial si queremos conseguir el desarrollo integral de una persona.

3. Contexto de actuación

3.1. Características del entorno

El colegio se encuentra por la zona del Barrio de Salamanca- Retiro, cercano al parque de la Fuente del Berro. Los alumnos proceden en gran parte de este barrio, pero también reciben alumnado de los cercanos barrios de Moratalaz y La Elipa.

Gran parte de las familias mantienen un nivel socioeconómico medio.

En cuanto a la clase social y nivel de formación de las familias vuelve a ser de rango medio. La ocupación de los padres suele ser como empleados tanto en la empresa pública como privada. Además, es frecuente que trabajen padre y madre.

Cuentan también con un porcentaje, aunque no muy alto, de alumnos inmigrantes. Como elemento a destacar, en los últimos años, ha ido aumentando el número relativo a alumnado asiático. Recientemente se da una mayor diversidad en cuanto al nivel del alumnado y también en cuanto a su procedencia, lo que hace que el centro sea mucho más diverso que anteriormente.

3.2. Características del centro

Es un colegio concertado en las etapas de Infantil, Primaria y E.S.O, y privado en Escuela Infantil y Bachillerato.

La Entidad Titular del centro son las Hermanas de la Caridad del Sagrado Corazón de Jesús. Esta es una congregación religiosa que fundó la Madre Isabel Larrañaga en 1877. Se encargan de dirigir varios centros ubicados en España, América Latina y África. El colegio en el que nos vamos a basar para la realización del programa posterior fue fundado en 1923, persiguiendo el objetivo de ayudar a los niños que más lo necesitaban.

El horario escolar para cada curso es diferente dependiendo de qué etapa este cursando el alumnado. En el caso de la Educación Infantil y Primaria, la jornada es partida: por la mañana empiezan a las 9:00 y terminan a las 13:00, y por la tarde empiezan a las 15:00 y finalizan la jornada a las 16:30. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los alumnos cuentan con una jornada continua que comienza a las 8:00 y termina a las 14:30.

Con respecto al número de alumnos del colegio se incluye la distribución de ellos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. *Distribución de los alumnos del centro educativo*

Etapa	Unidades	Nº de alumnos
Escuela Infantil	3	48
Educación Infantil	9	217
Educación Primaria	18	452
Educación Secundaria	16	434
Bachillerato	5	150
Total	51	1301

Fuente: Elaboración propia

Están concertadas 9 unidades en la etapa de Educación infantil, 18 unidades de Educación Primaria y 16 de Educación Secundaria. Total: 43 unidades concertadas.

Infantil y Primaria son etapas constituidas por tres líneas, cuatro en Secundaria y este curso hay tres 1º de Bachillerato y dos 2º de Bachillerato.

Atendiendo a los recursos personales, actualmente el colegio tiene contratados a 82 profesores. También disponen de una AL y PT para Primaria y Secundaria, y un orientador en Primaria y otro para Secundaria y Bachillerato.

4. El Departamento de Orientación

Actualmente el sistema de educación español se encuentra regulado por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación (LOE) modificada en algunas partes por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

4.1. Carácter, principios y funciones

El Departamento de Orientación (DO) es un órgano de coordinación docente desde donde se otorga a las diferentes estructuras orgánicas del centro asesoramiento y apoyo cuando sea requerido. Es por ello que su objetivo principal es participar planificar y desarrollar las distintas actuaciones organizadas en el Instituto, atendiendo a la

diversidad de los educandos, teniendo en cuenta sus capacidades de aprendizaje, al igual que sus intereses, sus motivaciones, o su origen social y/o cultural.

Según el artículo 42 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, el DO tiene unas funciones específicas:

- a) Realizar propuestas referentes a la creación o posibles modificaciones del proyecto educativo del Instituto y la Programación General Anual (PGA).
- b) Proponer modelos para organizar la orientación educativa, psicopedagógica, profesional (POAP) y del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- c) Orientar al alumnado en lo referente a su crecimiento psicopedagógico y profesional, sobre todo al cambiar de etapa, apoyando su toma de decisiones con respecto a sus posibilidades académicas, formativas y profesionales.
- d) Elaborar propuesta para la adaptación curricular adecuada en caso de ser necesaria al alumnado con necesidades educativas especiales.
- f) Cooperar con los docentes del Instituto en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares.
- g) Evaluar a los alumnos psicológica y pedagógicamente.
- h) Encargarse de la docencia si es necesario.
- i) Contribuir en la realización del consejo orientador de los alumnos sobre su futuro académico y profesional.
- j) Proponer a la comisión de coordinación pedagógica (CCP) aspectos psicopedagógicos relacionados con el proyecto curricular.
- k) Impulsar la investigación educativa dentro del centro.
- l) Estructurar actividades complementarias cooperando con los departamentos que corresponda para su realización.
- ñ) Crear un plan de actividades del departamento y cuando acabe el curso realizar la memoria de este, con su evaluación correspondiente.

4.2. Composición

El DO en el colegio de referencia está constituido por:

- Jefe del departamento (Orientador/a de E.S.O y Bachillerato).
- Profesional de Pedagogía Terapéutica (PT).
- Profesional de Audición y Lenguaje (AL).
- Profesional responsable del Programa de Mejora del Aprendizaje y el

Rendimiento de la E.S.O (PMAR).

- Profesional responsable del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en 3° de Secundaria (PMAR).

4.3. Objetivos del Departamento de Orientación

Las áreas donde intervienen el DO engloban tanto el centro escolar como la relación con agentes externos que se encuentren relacionados con este. De esta forma el DO trabaja con el alumnado del centro, con sus familias, con los docentes, y con los órganos externos que sean necesarios para conseguir una educación integral de los educandos. En definitiva, los principales objetivos que se persiguen son:

- Prevención y detección de las dificultades de aprendizaje (DA) en los alumnos.
- Orientar en lo referente a lo académico y a lo profesional al alumnado.
- Otorgar apoyo a los educandos en lo que necesiten.
- Asesorar a las familias y docentes.
- Orientar en la creación de adaptaciones curriculares.
- Aportar material e ideas de actividades a realizar en las tutorías.
- Planificar y desarrollar el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

El principal responsable del DO se reúne semanalmente con los profesores del colegio y con la dirección para coordinar su labor. En concreto, programa una reunión semanal de entre 1 y 2 horas de duración con el equipo directivo, con los tutores de cada curso en educación secundaria y, con menor frecuencia, con los equipos de profesores de educación primaria puesto que el centro tiene una figura específica de orientador independiente del departamento de E.S.O. y Bachillerato.

Además, el orientador se reúne una vez a la semana con la responsable de los programas de apoyo y compensatoria para valorar el curso del mismo y el trabajo de los alumnos en dichos programas.

Por esto, una cantidad importante de tiempo se dedica a la coordinación con otros profesionales del centro, hecho que permite estar informado de las novedades del colegio y de las dificultades diarias del alumnado y las familias.

Además de las labores de coordinación, el Departamento de Orientación dedica su tiempo a detectar posibles casos de alumnos que tengan algún tipo de dificultad que pueda influir en su rendimiento académico y su desarrollo personal en relación con el centro y con sus iguales. De forma específica, el orientador trabaja semanalmente con

algunos alumnos que requieren una mayor atención y dedicación para afrontar dificultades de aprendizaje, de comportamiento o de relación con los demás, abordando de forma individualizada cada caso. En algunas ocasiones este trabajo necesita de coordinación con las familias o con agentes externos al centro.

Por último, el Departamento se encarga de fomentar diferentes actividades de mejora de la convivencia, de aumento de las relaciones con los servicios externos al centro y de fomento de valores e ideales de respeto, apoyo e igualdad que suelen ser de carácter grupal y que abarcan una gran cantidad de temas.

5. Ámbitos de actuación del departamento

5.1. Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje

Según la Resolución del 30 de abril de 1996 el DO tiene entre una de sus funciones cooperar con el profesorado en la elaboración de propuestas que tengan que ver con medidas de atención a la diversidad, tanto de carácter general como específico, cuyo objetivo sea la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos del centro. En la CCP se crean propuestas y acuerdos que posteriormente hay que incorporar al Proyecto Curricular que se presenta ante el claustro de profesores para aprobarlo, al igual que las programaciones de cada aula y de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Todo esto supone una coordinación y colaboración absoluta en la totalidad de los niveles de planificación del centro: Proyecto educativo y Concreciones curriculares de cada etapa, en la programación de la actividad docente, también en la creación de las adaptaciones curriculares necesarias, para aclarar cómo se va a intervenir con el alumnado y el modo de proporcionar apoyo a los docentes, etc.

En estas funciones se incluyen:

- a) Realizar y revisar el Proyecto educativo y la PGA.
- b) Proponer los posibles aspectos psicopedagógicos de la concreción curricular.
- c) Formular propuestas de adaptaciones curriculares, sobre el uso de medidas extraordinarias si se precisan, o sobre los programas de compensación educativa –sobre todo a para los ACNEEs, los alumnos que se encuentren en PMAR, que han repetido curso o se encuentran en situación de desventaja–.
- d) Crear una red de cooperación entre todos los docentes, donde se les asesora sobre las medidas educativas propicias a los alumnos, ya sean preventivas o específicas.

e) Cuando se adopta alguna medida educativa específica es necesaria la realización de una evaluación psicopedagógica previa del alumno, con el objetivo de garantizar que las medidas que se van a tomar son las más adecuadas con respecto a sus necesidades. Al finalizar esta evaluación se debe realizar un informe psicopedagógico que especifique las medidas educativas apropiadas que se consideran necesarias.

5.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)

Según la Resolución del 30 de abril de 1996, este plan es un proceso que debe ser continuo y ser desarrollado durante toda la Educación Secundaria, y cobra especial importancia cuando el alumnado tiene que elegir las materias optativas, condicionando con esa elección su futuro tanto académico como profesional. Es por esto que desde el POAP se busca impulsar la autonomía del alumnado a la hora de tomar decisiones que tengan que ver con su futuro académico o laboral.

El DO se encarga de elaborar el POAP y contribuir en su evaluación. Para elaborar dicho Plan hay que tener en cuenta las siguientes actuaciones a realizar:

a) Las encargadas de trabajar la toma de decisiones, ayudando y guiando en esta y en la autovaloración a hacer por los propios alumnos sobre sus capacidades y habilidades, las motivaciones que tienen, sus intereses...

b) Las que suponen la facilitación continua de información sobre las opciones educativas y laborales detrás de cada etapa y más concretamente las que se ofrecen en el ambiente cercano al centro.

c) Las que propician que los alumnos entren en contacto con el ámbito laboral promoviendo de esta forma su incorporación o inserción laboral.

Un punto importante dentro del POAP es marcar unas líneas u objetivos de actuación prioritarios según el curso, el ciclo y la etapa en la que se encuentre el alumnado, incorporando estas directrices a:

a) Programaciones Didácticas de las materias.

b) El PAT, concretamente en las tutorías con los alumnos, tanto grupales como individuales, facilitando la participación de las familias e instándoles a una colaboración activa a la hora de ayudar a sus hijos en la toma de decisiones adecuadas.

c) El propio DO, siendo fundamental crear y mantener lazos de relación con los centros de alrededor, impulsando la cooperación en la orientación profesional e inserción laboral de los alumnos.

El Consejo Orientador, según la Orden 2398/2016 de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se elabora al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, resultando primordial el proceso de orientación académica y profesional. El Consejo Orientador se encarga de recomendar los caminos educativos o profesionales más afines a las habilidades, posibilidades e intereses del alumnado.

El DO es uno de los encargados de evaluar el POAP, por lo que participa en la memoria sobre él que se realiza a final de curso, donde deben aparecer las reflexiones a las que han llegado los docentes sobre los objetivos conseguidos, las dificultades que se han encontrado, qué ha influido en ello, surgiendo así las posibles modificaciones a realizar en el curso siguiente.

5.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial (PAT)

Según la Resolución del 30 de abril de 1996, el DO se encarga de elaborar propuestas del Plan de Acción Tutorial (PAT), siguiendo lo establecido por la CCP, e incorporando también las aportaciones de los tutores. Además, el artículo 121 de la LOE señala que dentro del Proyecto Educativo de cada centro es obligatorio que se encuentre el Plan de Acción Tutorial.

La acción tutorial persigue objetivos como: impulsar la integración y una mayor participación por parte del alumnado en la vida del Instituto, llevar seguimientos personalizados de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y a facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

El PAT es el documento donde se recogen las líneas prioritarias y la organización a seguir de las tutorías en el centro, por lo que debe incluir diferentes actuaciones:

- a) Las que garanticen la existencia de coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado.
- b) Las que guían las actividades propuestas a realizar en las sesiones semanales de tutoría.
- c) Las que van dirigidas a atender de forma individual al alumnado, sobre todo con ciertas necesidades.
- d) Las que aseguran una comunicación fluida y eficaz con las familias, permitiendo así el intercambio de información importante para los alumnos y su aprendizaje, orientándoles y promoviendo una mayor cooperación con los profesores.

El DO es uno de los encargados de evaluar el PAT por lo que participa en la memoria sobre él que se realiza a final de curso, donde deben aparecer las reflexiones a

las que han llegado los docentes sobre los objetivos conseguidos, que dificultades se han encontrado, qué ha influido en ello, surgiendo así las posibles modificaciones a realizar en el curso siguiente.

Es dentro de este plan de actuación desde donde se va a plantear el siguiente programa de intervención.

6. Programa de Educación Emocional

6.1. Análisis de las necesidades

En el centro que tomamos como referencia no existía un diseño de PAT estructurado y que sirviese de guía común a los tutores. El PAT del que se disponía estaba conformado por unas 20 actividades en total para todo el curso, todas explicadas con pautas muy generales, y sin especificar los cursos para los que iban dirigidas.

A raíz de eso se detectó la necesidad de realizar un PAT con mayor número y variedad de actividades que fuesen adecuadas para cada curso. Además, se observó que entre esas actividades generales no había ninguna que trabajase la inteligencia emocional y todo lo que ella conlleva, surgiendo de esta forma la necesidad de crear un programa que trabajase la IE principalmente, otorgándole la importancia que tiene, sobre todo en la Educación Secundaria. Cobrando especial relevancia dado que en la Circular (28/05/20) sobre Orientaciones para la elaboración de planes de acogida al alumnado en el marco de la acción tutorial dadas por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la CAM se explicita, dentro de las acciones a desarrollar por el Departamento de Orientación ante la situación de pandemia del COVID-19: “Diseño de actividades específicas de comunicación y expresión de las emociones enmarcados dentro del Plan de acción tutorial.” (p. 13).

6.2. Objetivos del trabajo

Haciendo referencia al informe de la *UNESCO* (1996) –nombrado también *Delors*–, existen cuatro tareas que los sistemas educativos deben conseguir:

- Enseñar a conocer y a entender contenidos relacionados con la cultura y la ciencia.
- Enseñar a hacer, más relacionado con competencias específicas de formación técnica.
- Enseñar a convivir y a cooperar.
- Enseñar a ser, buscando el desarrollo global de la persona.

Los programas de educación emocional se dirigen principalmente y de forma más explícita al desarrollo de estos dos últimos objetivos, convirtiéndose en los objetivos generales de este programa.

Estas competencias pueden ser desarrolladas gracias a la educación emocional a través de bloques de actividades (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para el bienestar), basados en el modelo de Bisquerra (2009) sobre educación emocional.

En el año 2000, Bisquerra propone en los objetivos buscados por la educación emocional:

- Búsqueda del desarrollo integral del alumnado.
- Adquisición del conocimiento de las propias emociones.
- Identificación de emociones ajenas.
- Desarrollo de la autorregulación emocional.
- Servir de prevención sobre aspectos nocivos de las emociones negativas en el alumnado.
- Desarrollo de la capacidad para autogenerar emociones positivas.
- Desarrollo de la automotivación de los alumnos.
- Adquisición de una actitud positiva ante los problemas.
- Mejora de las relaciones sociales.
- Desarrollo de habilidades vitales que derivan en el bienestar personal y social.
- Facilitar el afrontamiento a los desafíos vitales promoviendo el éxito.

Para Álvarez (2001) el marco adecuado donde desarrollar un programa de educación emocional dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT), resultando uno de los contextos idóneos mediante el cual poner en marcha un programa de este tipo.

6.3. Metodología

La educación emocional y sobre todo en el contexto de su aplicación, el PAT, debe seguir una metodología práctica, donde se realicen dinámica de grupos, reflexiones, juegos... favoreciendo el desarrollo de las competencias emocionales.

Los métodos usados van a impulsar las interacciones sociales, el respeto a la diversidad de intereses, de capacidades van a fomentar una adquisición de valores y competencias fundamental. El alumnado debe aprender, gracias a sus propias experiencias vividas, a trabajar cooperativamente con otros compañeros, de modo que la

participación y aportación de todos los miembros hagan posible alcanzar los objetivos buscados.

Esta metodología didáctica que se pretende seguir cuenta con la fundamentación en distintos enfoques o modelos educativos. Desde el enfoque constructivista es común el uso de una metodología activa, con el objetivo de favorecer la construcción de aprendizajes emocionales que resulten significativos, funcionales y que se puedan extrapolar a cualquier contexto y situación. Este enfoque nace con la concepción de la construcción de significados a lo largo de la vida (Bisquerra, 2011a), basándonos en que dicha construcción es el resultado de la participación activa y a la implicación personal de los alumnos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. Es por ello que toda propuesta práctica surge desde conocimientos previos, intereses y necesidades del alumnado, con el fin de garantizar que pueda construir significativamente nuevos conocimientos y se vea favorecido el aprendizaje significativo.

Por otro lado, el enfoque sistémico aporta gran importancia al papel que guarda tanto el alumno con el profesor, y a su vez afirma que la comunicación es un mecanismo de relación interpersonal primordial, por lo que es imprescindible dejar espacio a momentos de diálogo, debate, puesta en común de ideas, desarrollando a su vez las capacidades de trabajo en equipo.

Por último, el modelo humanista aboga por crear los contextos y actividades necesarios para desarrollar el pensamiento del alumnado, permitiéndole así descubrir sus propios valores de forma autónoma.

La mayor parte de las actividades se realizarán trabajando de forma cooperativa. La importancia que poseen los grupos y las relaciones entre iguales en el ámbito educativo es vital, por lo que el planteamiento de las actividades donde se trabaja colaborativamente entre los distintos miembros va proporcionar oportunidades y situaciones desde las cuales se puede estimular la interdependencia positiva entre los iguales y la colaboración mutua. En muchos de los casos resulta más conveniente trabajar primero individualmente, después en pequeños grupos, acabando en grupo-clase. En cada actividad aparecerá indicado el procedimiento de su desarrollo.

6.4. Sesiones y recursos

Cuadro 2. Sesiones y actividades propuestas según competencias emocionales trabajadas basadas en el modelo de Bisquerra (2009)

SESIÓN	ACTIVIDAD	CONCIENCIA EMOCIONAL				REGULACIÓN EMOCIONAL				AUTONOMÍA EMOCIONAL	COMPETENCIA SOCIAL	HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR
		Autoconciencia emocional	Nombra emoción	Comprensión emocional ajena	Conciencia emocional, conductual y cognitiva	Expresión	Regulación	Afrontamiento	Autogenera emociones positivas	Autoestima, automotivación, autoeficacia, responsabilidad ...	Respeto, comunicación receptiva y expresiva, cooperación, asertividad...	Fijar objetivos, toma decisiones, búsqueda ayuda...
1	Primeras concepciones	✓	✓	✓						✓	✓	✓
2	Pasapalabra	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
	¿Sabías qué...?	✓	✓	✓	✓					✓	✓	✓
3	Tabú de las emociones	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓
4	¿Qué siento?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Mapa de empatía		✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Emocion(arte)		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
6	Role-playing					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 0.

En esta sesión los alumnos realizarán el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria –CDE-SEC– (Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008), gracias al cual vamos a realizar la evaluación pre y post sobre la adquisición de competencias emocionales y sobre la eficacia del programa. El tiempo estimado de duración es de 30 minutos aproximadamente.

SESIÓN 1.

Actividad “Primeras concepciones sobre las emociones”

Objetivos

- Introducir el concepto de educación emocional.
- Averiguar los conocimientos que poseen sobre el tema.
- Aumentar su vocabulario emocional.

Metodología

Esta actividad va a ser la que nos va a ayudar a meter en contexto al alumnado sobre qué es la educación emocional, qué beneficios tiene, qué utilidades, etc.

Para fomentar la curiosidad y la participación de los alumnos, se tratarán distintos temas mediante la reflexión y el debate.

Para comenzar, podemos realizar una serie de preguntas introductorias al tema, como por ejemplo:

- ¿Qué es para vosotros la inteligencia emocional?
- ¿Qué tipo de emociones conocéis?
- ¿Para qué creéis que sirven las emociones? ¿Cuál es su utilidad?

Se dará un tiempo para el debate de cada pregunta, y se apuntarán las respuestas que los alumnos vayan dando a cada una. El objetivo de esto es que al finalizar la clase en la pizarra quede un esquema de las opiniones que han ido surgiendo en los debates. Los tutores tendrán que proporcionar la explicación correspondiente a las preguntas planteadas, ayudando a los alumnos a identificar sus concepciones sobre las emociones, que en algunos casos pueden resultar ser erróneas.

Después de esta primera parte, se les propondrá un reto. De forma individual (o en pequeños grupos) deberán escribir en un papel al menos diez emociones diferentes que conozcan. Tras unos minutos, se les preguntará:

- ¿Habéis conseguido escribir diez emociones diferentes?
- ¿Os ha resultado fácil o difícil?
- ¿Habéis sentido alguna de las emociones que habéis escrito?

Estas preguntas favorecerán el debate y diálogo en gran grupo, y ayudará al tutor a conocer más en profundidad qué es lo que conocen exactamente los alumnos sobre las emociones. Se les pedirá también que vayan diciendo las emociones que han escrito, elaborando así una lista con todas ellas. El objetivo principal de esto es que sean conscientes de que hay muchas emociones, no solo las básicas que todos conocemos.

Para finalizar, se creará un mural con la lista de emociones, y se colgará en la clase.

Recursos

- Cartulinas.
- Rotuladores.
- Bolígrafos.
- Tijeras.

Temporalización

Una hora en sesión de tutoría.

Orientaciones

Si observamos que la lista de emociones es escasa y que no tienen mucho conocimiento sobre emociones más complejas se les puede proporcionar un listado de ellas, y que digan las que más les llaman la atención, o las que desconocían, las que más han experimentado...

SESIÓN 2.

Actividad “Pasapalabra emocional”

Objetivos

- Aumentar el vocabulario emocional.
- Ayudar a identificar sus propias emociones.
- Favorecer la expresión emocional.

Metodología

En esta actividad los alumnos se van a enfrentar a un rosco final de Pasapalabra, pero relacionado con conceptos emocionales. El objetivo del juego es acertar las 24 palabras del rosco, una por cada letra a excepción de la W. Cada palabra se corresponde con una letra. Las letras en verde representarán los aciertos y las letras en rojo los fallos. Las preguntas no respondidas o "pasapalabra" (cuando no conoces la palabra y pasas de turno) se mostrarán en color azul. Las definiciones de cada palabra irán apareciendo en la pantalla a medida que avance el juego. Si dejas alguna palabra sin resolver, habrá otra vuelta para hacerlo. No hay límite de tiempo, por lo que los alumnos lo pueden realizar de forma relajada y reflexiva, pensando previamente qué contestar.

El objetivo no es quién acaba antes, sino quién acierta más definiciones. Para jugar, trabajarán en grupos colaborativos de cuatro personas, donde debatirán cada respuesta antes de contestar. Si necesitan alguna pista pueden pedirla al profesor. A esta actividad se puede acceder mediante un enlace (<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5522075-emociones.html>) simplemente clicando, y aparecerá. Si queremos realizar esta actividad a modo de competición, para motivarles en la tarea, podemos crear dentro de la aplicación un reto. En este caso los alumnos se meterán en la página web <https://es.educaplay.com/> y accederán con un código que previamente ha creado el profesor. De esta forma cada grupo puede ponerse un nombre o mote, favoreciendo así la cohesión de grupo. Cuando todos acaben, aparecerá un ranking con las puntuaciones, los aciertos y los errores de cada grupo, otorgando a los profesores una herramienta interesante de debate, donde se puede analizar en qué han fallado, explicando alguna palabra sobre la que dudasen.

Después de realizarla, se dejarán 10 minutos de debate donde el alumnado exprese sus opiniones sobre la actividad, qué es lo que han aprendido, si algo les ha llamado la atención, consultar las definiciones que han fallado, etc. En este momento de debate se puede crear también un momento de expresión de sus propias experiencias, que cuenten situaciones que ellos han vivido y que les haya producido alguna de las emociones definidas, y su desenlace, cómo afrontaron la situación y qué sintieron cuando se solucionó.

Recursos

- El link de la actividad. <https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5522075-emociones.html>
- Un ordenador para cada grupo.

Temporalización

La actividad no tiene límite de tiempo pero se les aconsejará que finalicen la actividad en unos 15-20 minutos, para tener aproximadamente 10 de debate, continuando después con la actividad siguiente Sabías qué...

Orientaciones

Si se prefiere se puede realizar la actividad en gran grupo como si fuese un concurso. En este caso, comienza un equipo y cuando fallen pasan al siguiente grupo. También se podría realizar de forma individual o por parejas.

Actividad “¿Sabías qué...?”

Objetivos

- Identificar los conceptos previos sobre las emociones.
- Aclarar los conceptos erróneos que tengan.
- Promover la curiosidad sobre el funcionamiento de las emociones.

Metodología

Esta actividad es muy sencilla. Consiste en que los alumnos se metan en el link proporcionado por el docente, donde se encuentra ubicada <https://view.genial.ly/5ea0303860e2f20daa65af11/learning-experience-challenges-genially-sin-titulo>. Se trata de una serie de 6 preguntas, en formato verdadero o falso, que van a tener que ir respondiendo. Se puede realizar la actividad de forma grupal, donde el docente va enseñando las preguntas y los alumnos que crean que la respuesta es “verdadero” levantan la mano, y los que piensen que es “falso” la dejan bajada. La respuesta que más alumnos tenga es la que se selecciona. Después de la pregunta, aparece la explicación, lo que nos da un plus añadido, puesto que se pueden realizar pequeños debates en gran grupo después de cada pregunta sobre lo que pensaban ellos antes, identificando así posibles concepciones erróneas, y otorgando un aprendizaje significativo.

Recursos

- Link de la actividad. <https://view.genial.ly/5ea0303860e2f20daa65af11/learning-experience-challenges-genially-sin-titulo>
- Un ordenador.
- Un proyector.

Temporalización

Cada pregunta –su lectura, selección de la respuesta y pequeño debate– tendrá una duración aproximada de unos 5 minutos, por lo que la actividad durará en total 25 - 30 minutos.

Orientaciones

En caso de no tener disponible un ordenador o conexión a Internet, se pueden descargar el juego e imprimir las diferentes diapositivas que lo conforman, y tener así el juego en formato papel, creando un cuadernillo del juego.

SESIÓN 3.

Actividad “El tabú de las emociones”.

Objetivos

- Aprender a definir las emociones.
- Identificar las emociones gracias a las definiciones proporcionadas.
- Desarrollar la competencia lingüística.
- Favorecer la creatividad.
- Trabajar las destrezas de comunicación oral.
- Desarrollar la expresión emocional.

Metodología

Dividimos a la clase en equipos. Para meternos más en el papel podemos nombrar a los equipos con el nombre de alguna emoción. Uno de los equipos elegirá un jugador para describir la palabra que aparezca en la tarjeta y el otro equipo elegirá un jugador para vigilar que no se usen las palabras tabú. Estas posiciones serán rotatorias para que todos las ocupen una vez. El juego consiste en adivinar la palabra que aparece en la parte

superior de cada carta, gracias a la definición que aporta un componente del grupo, pero no debe usar en ella las tres palabras que aparecen en la parte de debajo de la palabra que hay que adivinar. Del otro equipo se necesita un alumno que vigile que no se usen en la definición las palabras tabú o prohibidas. Si se utiliza alguna de ellas ese equipo pierde un punto. Como el objetivo es describir cada palabra, no se permite hacer mímica, ni tararear, ni otras formas de comunicación. Cada turno consta de un minuto, por lo que si se adivina una palabra se puede coger otra carta, y así hasta consumir el tiempo. Cada palabra que se adivine es un punto para ese equipo. Ganará el equipo que más puntos acumule.

Cuando acabemos de jugar, podemos pasar a un ambiente de debate, realizando preguntas a los alumnos como: ¿qué emociones os han llamado más la atención?, ¿hay alguna emoción que tú hubieses descrito de otra forma?, ¿alguien ha vivido alguna experiencia relacionada con alguna emoción?, ¿cómo afrontaste esa situación?... Creando un clima de confianza que favorezca su participación.

Recursos

- Cartas de tabú sobre las emociones.
- Reloj.
- Pizarra o papel donde anotar los puntos.

Cuadro 3. *Cartas de emociones juego Tabú*

ALEGRÍA	MIEDO	AMOR	CÓLERA	TERNURA	ABURRIDO	ANSIOSO	GRATITUD	ILUSIÓN	ODIO
TRISTEZA	COBARDE	CARIÑO	IRA	SENSIBLE	CANSADO	INQUIETO	AGRADECER	OPTIMISTA	AMOR
CONTENTO	TERROR	ODIO	ENFADO	APECTO	TEDIOSO	IMPACIENTE	FAVOR	FELIZ	ENFADO
FELICIDAD	PÁNICO	PASIÓN	RABIA	DUREZA	DIVERTIDO	TRANQUILO	COMPLACIDO	CONTENTO	IRA
ALIVIO	SEGURIDAD	CONFUSIÓN	SORPRESA	NOSTALGIA	SOLEDAD	EUFORIA	ORGULLO	ENVIDIA	PLACER
TRANQUILO	CONFIANZA	DESORDEN	ASOMBRO	PENA	ABANDONO	ALEGRÍA	HONRA	CELOS	DELEITE
DESAHOGO	DESAMPARO	DESASOSIEGO	SOBRESALTO	MELANCOLÍA	TRISTEZA	ENTUSIASMO	SATISFACCIÓN	RABIA	AGRADO
ANGUSTIA	CERTEZA	TRANQUILO	SUSTO	AÑORANZA	COMPAÑÍA	ÍMPETU	VERGÜENZA	RENCOR	GUSTO

Fuente: Elaboración propia a partir de juego Tabú.

Temporalización

Aproximadamente 10 minutos para explicar la actividad y dividir la clase en grupos. Entre 20 y 30 minutos de juego, en función de los grupos que haya. Unos 10-20 minutos para la parte de debate. En total emplearíamos los 60 minutos que dura una sesión de tutoría.

Orientaciones

Podemos jugar de varias formas: dividiendo la clase en dos grupos grandes, o bien dividirla en cuatro grupos, dependiendo del número de alumnos, puesto que jugar en equipos muy numerosos puede llegar a ser contraproducente.

SESIÓN 4.

Actividad “¿Qué siento?”

Objetivos

- Trabajar la expresión de sus propias emociones.
- Relacionar las emociones con sus experiencias.
- Promover estrategias de afrontamiento.

Metodología

En esta actividad vamos a trabajar con las propias experiencias de los alumnos dentro de diferentes contextos: Instituto, con la familia, con amigos. Para comenzar, se les proporcionará una tarjeta a cada uno de cada contexto. Cada uno tendrá que pensar de forma individual una situación que haya vivido recientemente, rellenando una para cada lugar. Al contar de media con 25-30 alumnos para cada clase dispondríamos de 75-90 situaciones. Cuando todos hayan rellenado las tarjetas con sus experiencias por el reverso de estas, se recogerán y mezclarán en un bote. En gran grupo, encargándose el tutor de dirigir esta parte, se sacará una tarjeta. A continuación se leerá para todos y se trabajará sobre ella, teniendo lugar un debate sobre qué emoción o emociones creen que hubieran sentido de haber vivido esa situación, y por qué. Además, deberán reflexionar también sobre qué habrían hecho o cómo habrían reaccionado ellos a esa experiencia. Todo esto se realizará en conjunto toda la clase, favoreciendo el diálogo y la participación de todos los alumnos.

Recursos

- Fichas de situaciones.
- Lapicero o bolígrafo.

Temporalización

Una hora en la sesión de tutoría.

Orientaciones

Para fomentar la participación y se sientan seguros y confiados hay que aclarar que todas las situaciones se escriben de forma anónima, por lo que no se va a saber a quién corresponde cada experiencia, a no ser que sean ellos quienes quieran decirlo.

Además, como disponemos de entre 75 y 90 situaciones diferentes y en una sesión no va a dar tiempo a debatir sobre todas, se pueden guardar el resto e ir usándolas a lo largo del curso. Se podría trabajar al principio de cada sesión de tutoría, solo una experiencia de forma muy breve, aportando así continuidad al programa de educación emocional. Además, podemos usar estas situaciones para otras actividades, por ejemplo para la actividad “Mapa de empatía”.

Cuadro 4. *Tarjetas de contexto emocional*

ANVERSO	REVERSO
	



Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 5.

Actividad “Mapa de empatía”.

Objetivos

- Desarrollar la empatía.
- Entender las emociones ajenas.
- Inferir que sienten los demás según la situación.

Metodología

Para esta actividad podemos trabajar con las situaciones de la sesión 4, puesto que al ser experiencias de los propios alumnos vamos a conseguir mayor implicación y motivación para llevar a cabo la actividad. Se cogerá una tarjeta de situaciones, y deberán rellenar el mapa de empatía poniéndose en el lugar de la persona que tuvo esa experiencia.

El mapa de empatía tiene fundamentalmente cuatro partes, que deberán rellenar. Las partes a las que no se haga referencia directa en la tarjeta, tendrán que inferirlas.

1. Qué siente: a qué da importancia de la situación, qué le preocupa, cuáles son sus inquietudes, qué sentimientos o emociones derivan de la situación, etc.
2. Qué dice o hace: de qué forma habla, cuál es su conducta, qué verbaliza, comprobar si hay contradicciones entre lo que dice y hace... En definitiva, el comportamiento en esa situación.
3. Qué ve: cómo es su entorno, se identifican a los amigos, a la familia, compañeros... es decir, conocer y comprobar el contexto social de la persona.
4. Qué oye: qué opiniones le da el contexto cercano o las personas influyentes en él/ella.

Derivado de las partes anteriores es necesario comprender incluyéndolo de alguna forma en el mapa de empatía:

- Qué le frustra: ¿Qué esfuerzos realiza? ¿Cuáles son sus frustraciones? ¿Qué le da miedo? ¿Cuáles son los principales obstáculos?
- Qué le motiva: ¿Qué recompensas consigue? ¿Qué desea realmente alcanzar?

Después de realizar el mapa de empatía y haber comprendido en profundidad las emociones que derivan de esa situación, sería interesante debatir sobre lo que haría cada alumno si viviese esa experiencia, trabajando la regulación emocional.

Recursos

- Mapa de empatía.
- Fichas con las situaciones de los alumnos.
- Lapicero o bolígrafo.



Figura 1. *Mapa de empatía*

Fuente: Adaptado de Geniall.y

Temporalización

30 minutos. Forma parte de la misma sesión de tutoría junto con la actividad siguiente.

Orientaciones

Esta actividad puede trabajarse de forma individual y luego comentarla en gran grupo, aunque siempre resulta más interesante que trabajen en equipo, aportándose diferentes opiniones y puntos de vista sobre las distintas situaciones.

SESIÓN 5.

Actividad “Emoción (arte)”.

Objetivos

- Entender las emociones ajenas.
- Interpretar los gestos faciales y corporales.
- Inferir cómo se sienten las personas según su expresión, y por qué pueden sentirse así.
- Identificar emociones.
- Desarrollar la creatividad, la imaginación y la expresión oral.

Metodología

El objetivo de esta actividad es aprender a identificar las emociones de otros ayudándonos del arte, en concreto de cuadros de pintores famosos. Trabajaremos con la siguiente ficha que se recoge en el Cuadro 5.

Cuadro 5. *Ficha de identificación emoción-arte*

CUADRO	EMOCIÓN	HISTORIA
		
		
		

		
		
		

Fuente: Elaboración propia.

La actividad consistirá en que primeramente, de forma individual, los alumnos piensen qué emoción o emociones puede estar sintiendo la persona o personas que aparecen en el cuadro. Además, tendrán que pensar una breve historia (aproximadamente 4 frases) que cuente la situación o los problemas que pueden tener los personajes y de qué

forma los resolverían ellos de encontrarse en esa situación. Pueden usar la ficha para escribirlo.

Posteriormente, en equipos de cuatro, realizarán un pequeño debate sobre lo que se le ha ocurrido a cada uno, reflexionando sobre si han elegido las mismas emociones o no, y por qué. También tendrán que dialogar sobre la historia que se han inventado, pudiendo añadirle detalles, ideas conjuntas, etc. Creando de esta forma una historia final sobre el cuadro y las emociones que en él se encuentran, y su afrontamiento ante esa experiencia.

Por último, con toda la clase, se pondrá en común lo hablado en cada grupo, explicando el porqué de las emociones elegidas, y contando la historia final y el afrontamiento que han imaginado sobre la situación del cuadro.

Es preferible ir trabajando y realizando esta secuencia con cada cuadro, de forma que no se mezclen las distintas emociones e historias que puedan surgir.

Recursos

- Ficha con la tabla donde aparecen los cuadros.
- Papel o bolígrafo.

Temporalización

30 minutos. Forma parte de la misma sesión de tutoría junto con la actividad anterior.

Orientaciones

Se les puede enseñar un cuadro de ejemplo contándoles qué emociones aparecen en los personajes y la situación que nos imaginamos que viven para que vean el funcionamiento de la actividad.

SESIÓN 6.

Actividad “Role-playing”.

Objetivos

- Favorecer la expresión de las emociones.
- Incorporar estrategias de afrontamiento según la situación.
- Desarrollar la auto regulación emocional.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento.

Metodología

Para esta actividad dividiremos la clase en equipos de cuatro, para que trabajen de forma colaborativa. Se trabajará sobre su realidad y situaciones que ellos han vivido, usando de nuevo las tarjetas que ellos mismos rellenaron en la sesión 4. Cada grupo elegirá una tarjeta, donde aparece descrita una situación, y tendrán que preparar brevemente la puesta en escena para representar cada situación por turnos de forma breve, ante el resto de la clase. La representación de la situación habrá explicado qué ocurría y qué conflictos o no surgieron, pero no habrá tenido un final. Es por ello que al finalizar todas las representaciones, se les pedirá que piensen un final para la situación que han representado, dándoles las siguientes pautas: que acabe en positivo y que haga ver que han controlado la situación de forma eficaz.

Para acabar la actividad, cada equipo contará al resto de la clase qué estrategias o técnicas de control han usado para controlar la situación. Después se creará un pequeño debate sobre el afrontamiento de cada situación, si se podría haber realizado de otra forma más eficaz o adecuada, y por supuesto favoreciendo la expresión de sus opiniones y emociones al realizar la actividad.

Recursos

- Fichas con las situaciones de los alumnos.
- Cualquier objeto que esté por la clase que quieran usar en la representación.

Temporalización

Una hora en la sesión de tutoría.

Orientaciones

Podemos incorporar a la actividad situaciones que consideremos que pueden dar juego a la hora de enseñar nuevas estrategias de afrontamiento.

SESIÓN 7.

Realización del cuestionario CDE-SEC para comprobar la eficacia del programa. El tiempo estimado de duración son 30 minutos.

6.5. Temporalización

El conjunto de sesiones y actividades que se proponen ha sido diseñado para trabajarlo con alumnado de 1º de la ESO, aunque se podría utilizar en otros cursos cercanos.

El programa lo conforman un total de 8 sesiones, con un conjunto de 8 actividades, donde se trabajarán de forma más explícita las dos primeras competencias emocionales del modelo de IE de Bisquerra (2009), siendo estas la conciencia y la regulación emocional. Gracias a las características de las competencias restantes de este modelo – autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar– estas se podrán trabajar de forma transversal a medida que se van realizando las distintas actividades.

La realización de las sesiones y actividades propuestas se deberá realizar a través del espacio que nos ofrece el PAT en la hora semanal de tutoría. Como son varios los aspectos que se deben tratar dentro del PAT, se ha ajustado el tiempo de las sesiones, realizando el programa completo en 7 sesiones de una hora, para aportar la continuidad suficiente en el tiempo con la que observar cambios pero sin excederse en el tiempo dedicado a ello.

En el siguiente Cuadro 6 aparece la temporalización de las distintas actividades según el tiempo invertido y las sesiones.

Cuadro 6. *Temporalización de sesiones*

Sesión	Actividad/es	Tiempo
0	Evaluación previa de IE	30 minutos
1	Primeras concepciones	60 minutos
2	Pasapalabra y ¿Sabías qué...?	30 minutos cada una
3	Tabú emocional	60 minutos
4	¿Qué siento?	60 minutos
5	Mapa de empatía y Emoción(arte)	30 minutos cada una
6	Role-playing	60 minutos
7	Evaluación posterior de IE	30 minutos

Fuente: Elaboración propia.

Como indicación final añadir que esta es la temporalización que se propone, pudiendo adaptar los tiempos y las sesiones en función de cuales sean las necesidades y recursos de los que se disponga.

6.6. Evaluación

La evaluación del programa nos va a permitir determinar en qué grado se han conseguido los objetivos propuestos y la adquisición de competencias, en este caso emocionales. En este sentido es importante la evaluación del proceso con el fin de encontrar posibles dificultades o puntos fuertes que permitan mejorar las distintas actividades. Esta evaluación la realizarán los profesores que lleven a cabo las sesiones al término de estas. Por otro lado, también es fundamental comprobar en los propios alumnos que han adquirido las competencias emocionales que se proponían, gracias a un pretest y postest –cuestionario CDE-SEC (Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008) –.

En cuanto a la evaluación que debe hacer el profesorado, resulta interesante que se recoja después de realizar cada sesión, y en concreto cada actividad, evaluando de esta forma el proceso. Los docentes deberán rellenar una breve evaluación de las actividades realizadas mediante un cuestionario online (<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=UsXSzh99MUeqOi8OyWKeJojksXVpXZhBhqMipZqCBfNUODJYNUFTVFJPTVhRRkxIR005WVg0QTE5VS4u>), lo que nos va a permitir una recogida eficaz de todos los datos, otorgándonos una vista globalizada de lo aportado. En este cuestionario hay siete apartados que completar:

1. Fecha de realización.
2. Clase con la que se ha realizado la actividad.
3. Qué actividad se va a evaluar.
4. Diversos indicadores donde hay que especificar el grado estimado que corresponda del 1 al 5, siendo el 1- muy malo/muy bajo y el 5- muy bueno/alto: clima del grupo, participación del alumnado, adecuación al tiempo propuesto, consecución de objetivos, funcionamiento de la metodología, y adecuación de los recursos proporcionados.
5. Elementos positivos o puntos fuertes de la actividad.
6. Dificultades encontradas o debilidades de la actividad.
7. Apartado donde se recogen las sugerencias de mejora que puedan proporcionar los docentes gracias a su observación.

Este cuestionario nos permitirá reflejar la valoración de cada actividad, su funcionamiento, su utilidad, etc. proporcionándonos una información muy valiosa para realizar posibles modificaciones en el caso de que fuese necesario.

En cuanto a la evaluación del alumnado, se persigue el objetivo de comprobar si ha sido efectivo el programa, para lo que se propone el uso del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria CDE-SEC de Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra (2008), en una sesión anterior a la realización del programa y en otra posterior –en modo test-retest–. Se propone que los alumnos rellenen el cuestionario en clase para que el profesor les supervise, guíe y ayude si fuese necesario. Además, por la edad y las características del alumnado, la evaluación no debería durar mucho tiempo, lo cual es un punto a favor para el uso del CDE-SEC. Este cuestionario está validado para una muestra española de estudiantes de secundaria (Álvarez et al., 2001). Este instrumento lo desarrolla el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), basándose en el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2003), que ha servido de base para este programa, lo que nos permite tener un marco teórico y conceptual común del programa y de la evaluación. El CDE-SEC está adaptado al contexto hispano, y es una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con 11 opciones de respuesta tipo Likert, cuya escala es 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Su edad de aplicación adecuada es entre los 12 y 18 años. Los resultados aportan un valor global pero también individual para cada una de las dimensiones, de forma que podemos detectar las necesidades del alumnado de una manera más concreta. Este instrumento se recoge en la Figura 2.

Figura.2 Cuestionario CDE-SEC



**(QDE-SEC) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Nombre y apellidos:.....Edad:.....Sexo:.....
Centro: Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica, valorando del 0 al 10, el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.
Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes, generalmente.
Si te equivocas marca con un círculo la "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres oportuna. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones siguientes, marcando el núm. de acuerdo con la puntuación siguiente:

0... ..1... ..2... ..3... ..4... ..5... ..6... ..7... ..8... ..9... ..10
Completamente Completamente
en desacuerdo de acuerdo

1.- Sé poner nombre a las emociones que experimento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Cuando tengo un problema, me esfuerzo para ver el lado positivo de las cosas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Me gusta tal y como soy físicamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Me cuesta hablar de lo que siento con mis amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Organizó bien mi tiempo para hacer los deberes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Casi siempre sé por qué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago o digo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- A menudo tengo peleas o conflictos con otras personas cercanas a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Antes de decir alguna cosa, pienso en las consecuencias.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.- Tengo en cuenta como se sienten los otros cuando les tengo que decir alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.- Cuando una cosa me preocupa, intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.- Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otras personas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.- Cuando no puedo resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.- Noto cuando los otros están de mal humor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.- Cuando tengo que hacer una cosa que considero difícil, me pongo nervioso y me equivoco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.- Cuando me esfuerzo para resolver un problema y lo consigo, me siento satisfecho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.- Me cuesta hablar con las personas que conozco poco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.- Me siento una persona feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.- Cuando me enfado, a menudo digo o hago cosas de las cuales después me arrepiento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.- Cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien no sé como responder.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25.-A menudo me siento triste sin saber el motivo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27.- Estoy descontento conmigo mismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28.- Tengo muchos amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29.- Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30.- Me doy cuenta cuando los otros están contentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31.- Cuando tengo ganas de explicar alguna cosa, me cuesta esperar mi turno de palabra.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32.-Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33.-Cuando alguien me habla, a menudo pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34.-En general, me siento satisfecho con mi vida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35.-Me cuesta hablar en público.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración.

Fuente: Tomado de Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra (2008)

7. Conclusiones

El objetivo que busca el presente trabajo es, tras realizar un breve recorrido por el concepto de IE, la evolución del término y su importancia dentro del ámbito de la educación, plantear un programa con el que trabajar las capacidades emocionales en los adolescentes de 1º de la ESO. La base de dicho programa la constituye un marco teórico y conceptual sólido: el modelo de IE de Bisquerra. El hacer explícito el modelo de competencias que sustenta una propuesta de programación es algo necesario para aportar calidad a esta (Zeidner et al., 2008; Pérez-González y Pena, 2011), ya que el fundamento del programa va a ayudar a esclarecer que tipo de actividades son necesarias para cumplir los objetivos, que evaluación es la más adecuada...

Por otro lado, se conoce que los programas de IE que han sido más eficaces han usado una metodología interactiva, con variedad de métodos didácticos, y sobre todo trabajando mediante pequeños grupos, empleando estrategias de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, como es el caso del programa propuesto (Durlak, Payton, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, y Pachan, 2008; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne, 2009; Renati, Cavioni, y Zanetti, 2011). Es por ello que se espera una alta eficacia y la consecución de los objetivos propuestos, a pesar de las siguientes limitaciones.

La principal limitación del programa es que no se ha podido llevar a cabo al completo, por lo que se desconoce su efectividad real y solo se puede hacer una estimación teniendo en cuenta sus características. Es cierto que las actividades están siendo implementadas en el PAT del centro para el curso que viene, así que de momento no sabemos cuan eficaz es para conseguir los objetivos propuestos.

Además de esto, los programas de educación emocional deberían tener una duración de entre 3 y 6 meses (sesiones semanales), para alcanzar su máxima eficacia (Durlak et al., 2008; Pérez-Escoda, Sabariego y Filella, 2015), y este programa tiene una

duración menor debido a que no es la única cuestión que hay que trabajar dentro de un PAT.

Añadido a esto, generalmente se recomienda que los programas de educación emocional se lleven a la práctica con docentes preparados adecuadamente (Bisquerra, 2005), y en este caso desconocemos si los profesores que impartirían el programa lo están, limitación que se solventaría añadiendo al programa el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado, siendo este un paso previo a la intervención con los alumnos.

También es necesario añadir que la familia es una parte muy importante dentro del contexto educativo, y que tiene influencia en él y por supuesto en los alumnos, así que encontrar alguna forma de que participasen y se viesen dentro del proceso y aplicación del programa podría ser recomendable.

En conclusión, en el presente trabajo hemos podido esclarecer los orígenes y la evolución del concepto “Inteligencia Emocional”, recalcando la importancia que esta tiene en el desarrollo integral del alumnado. Entender la relevancia que la IE posee para la etapa de la adolescencia –como para las anteriores y posteriores– sirve como punto de inflexión para aumentar la realización de programas de intervención en el contexto educativo, siendo cada vez mayor la creación de programas de educación emocional, que nos ayudan a conseguir el fin último de la educación: ser de calidad y propiciar el desarrollo global de los educandos.

8. Referencias

- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Delligatti, N. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, Cisspraxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Arguedas, I. y Jimenez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación*, (3)
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Berrocal, P. F., & Díaz, N. R. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Bisquera, R. (2005). La Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquera Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 2012, 16, 1-11.
- Bisquera, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquera, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquera, R. (2011a). Educación emocional. *Propuestas Para Educadores Y Familias*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Bisquera, R. (2011b). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquera, R. & Pérez González, J.C. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquera, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 2012, 16, 1-11.
- Bisquera, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Aguilera, P. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Observatorio Faros*.
- Carrión, S. (2001). Inteligencia Emocional con PNL. *Guía práctica para conseguir: Salud, Inteligencia, y bienestar Emocional*. Editorial EDAF, S.A. Madrid, España.
- Circular (28/05/20) Orientaciones para la elaboración de planes de acogida al alumnado en el marco de la acción tutorial dadas por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la CAM.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*, 34.
- Durlak, J.A, Payton, J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.

- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues* Ishk.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura para la Paz* (pp. 599 – 605). Granada: Universidad de Granada.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York. Basic Books.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (3ª ed.) New York. Basic Books, Harper Collins Publisher.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, (2), 83-100.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R .P., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence.
- Howard, G. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *NY: Basics*, 1.
- Landazabal, M. G., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.

- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQ-i versión corta (EQi-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín De Psicología*, 110, 21-36.
- Martin, D. (2000). *EQ. Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Edaf.
- Martín, E. M. A. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. *What is Emotional Intelligence*, 5.
- Mestre Navas y Fernández Berrocal. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. España: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Segovia, F. (2007). Inteligencia emocional: un valor preventivo de la conflictividad en el aula. *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Pérez González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2008). *CDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria*. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N.; Sabariego Puig, M. y Filella, G. (2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 2, 965-976. Cádiz, España: Bubok.
- Reeve, J. (2007). *Motivación y emoción* (3. arg.). Mc Graw Hill.
- Renati, R., Cavioni, V., y Zanetti, M. A. (2011). "Miss, I got mad today" The Anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 48-69.
- Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria (BOMECE de 13 de mayo).
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed? *Emotional Intelligence: An International Handbook*, 311-341.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. Recuperado de www.unh.edu/

- Schulze, R., & Roberts, R. D. (2005). *Emotional intelligence: An international handbook* Hogrefe Publishing.
- Seligman, M. E y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E. L. y Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Wechsler, D. (1949). Wechsler intelligence scale for children.
- Zeidner, M., Robert, R. D. y Matthews, G (2008). The science of emotional intelligence, current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.