EL CINE Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL

Cinema and Emotional Education for Academic Support Services

Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado

Presentado por:

D. ÁLVARO RUBIO DEL RÍO

Dirigido por:

Dra. ELENA MARÍA LORENZO-LLAMAS

Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2020

Índice

RESUMEN **4**

ABSTRACT **4**

INTRODUCCIÓN **5**

MARCO TEÓRICO **8**

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN 12

Descripción del Departamento de Orientación *16*

PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL 17

PLAN DE APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 18

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL 19

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 19

PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA **21**

CONTEXTO DEL CENTRO 21

OBJETIVOS 25

DISEÑO DE LAS DINÁMICAS 25

Primera sesión. Ser conscientes: reconocimiento de las emociones *26*

Segunda sesión: Gestionando nuestras emociones *31*

Tercera sesión: Ansiedad, miedo y coronavirus *36*

Cuarta sesión: autoestima y pensamientos irracionales *41*

Quinta sesión: Habilidades sociales relacionadas con las emociones *44*

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA 47

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES **48**

REFERENCIAS **50**

Resumen

La educación emocional es un aspecto de la Acción Tutorial que ha ido cobrando mayor protagonismo en las últimas décadas. En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de programa de educación en competencias emocionales, abarcando tanto ámbitos intrapersonales como interpersonales que serán contextualizados y relacionados con escenas de películas y series de televisión. Estas serán trabajadas en cinco sesiones de tutoría para los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el contexto de un centro concertado en Madrid, España. En un ejercicio de colaboración con los tutores y teniendo en cuenta la retroalimentación de los alumnos tras las sesiones, se tratará de dar una respuesta a la ausencia de educación emocional en el centro y a los conflictos entre el alumnado.

Palabras clave: *acción tutorial, cine, competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional*.

Abstract

Emotional education is an aspect of Academic Support Services that has increasingly become relevant in the last decades. This paper show a proposal Cinema and Emotional Education for Academic Support Services, with emotional competences education developed, covering interpersonal and intrapersonal areas that will be set in context by and related to scenes from movies and TV show. It will be included five tutoring sessions for the third and fourth years students of a public high school at Madrid, Spain. With a close collaboration with the mentor teachers and considering the constant feedback from the students after every session, a response to the absence of emotional education and the conflicts among the students will be tried to be given.

Keywords: *academic support services, cinema, emotional competences, emotional education, emotional intelligence*.

Introducción

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta a la hora de pensar en el sistema educativo como un agente de influencia en los ciudadanos de nuestras sociedades futuras es la enorme relevancia de una adecuada educación en aspectos más allá de los incluidos en las asignaturas del currículo, promoviendo una formación en aspectos del bienestar o la convivencia mediante lo que conocemos como currículo oculto.

Una manera en la que se pone en práctica la enseñanza de este currículo oculto en los centros educativos es mediante la acción tutorial. Según Lázaro Martínez y Asensi (1987), esta consiste en una "actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje". Debe realizarse de manera colaborativa, entre los diversos agentes del sistema educativo (dándose una especial coordinación entre el profesorado y el departamento de orientación) y siempre atendiendo a las necesidades propias del contexto específico del centro.

La acción tutorial viene vertebrada según la correspondiente legislación. Dado que este trabajo se centrará en la Educación Secundaria Obligatoria de un centro de la Comunidad de Madrid, se expone la normativa actual al respecto:

- Según el Decreto 48/2015, de 14 de mayo (2015), se contará con una hora de tutoría semanal en la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en el primer ciclo como en el 4º curso.
- Según el artículo 91.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006), entre las funciones del profesorado se encuentra "la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias".

La enorme relevancia de la acción tutorial en los centros está relacionada con el amplio espectro de funciones que cumple. Algunos autores como Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla y López Medialdea (2013) la entienden como una de las tres patas de la orientación educativa, junto a las demás tareas del departamento de orientación y las acciones de apoyo de los equipos externos. Así, la tutoría debe ser comprendida como una acción colaborativa entre los diversos agentes del centro: departamento de orientación, profesores, alumnado y familias, siempre en un plano de horizontalidad. Además, indican que es una manera de comprender la educación no como un volcado

de elementos curriculares sobre los alumnos, sino tal y como explica Batalloso (2007), una manera de promover que "nuestros alumnos crezcan, se desarrollen, maduren y se hagan autónomos en el más amplio sentido del término".

Según Galve y Ayala (2002), los ejes principales de la acción tutorial serían cuatro: *enseñar a pensar, enseñar a convivir, enseñar a ser persona y enseñar a decidir*. En función de estas cuatro líneas de actuación se organizan los distintos temas a tratar en los Planes de Acción Tutorial de los centros educativos, si bien cada centro puede variar de manera individual.

El eje que se trata en este trabajo mediante la propuesta de un programa de educación emocional mediante el cine es *enseñar a ser persona* y también *enseñar a convivir*. Un aspecto que se debe tener en cuenta a la hora de pensar en el sistema educativo como un agente de influencia en los ciudadanos de nuestras sociedades futuras es la enorme relevancia de una adecuada educación en competencias emocionales. Mediante ellas, los individuos podrán afrontar y gestionar situaciones emocionalmente complejas de manera más resolutiva y adaptativa.

El sentido de la inclusión de este programa se basa en las propias necesidades del centro. Si bien el Plan de Acción Tutorial cubre de manera adecuada otros aspectos como la Orientación Académico-Profesional o el acoso escolar, la educación en competencias emocionales queda relegada a un segundo plano. El objetivo del curso académico 2019/2020 está relacionado con la educación emocional:

> Desarrollar, de forma realista, en la comunidad educativa la capacidad de motivarnos para descubrir que trabajar nuestro mundo interior nos lleva a entender lo que nos pasa (inteligencia intrapersonal); lo que nos traspasa (inteligencia interpersonal) y lo que nos sobrepasa (inteligencia espiritual). (Corazonistas, 2019, p. 7)

Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la planificación anual en el Plan de Acción Tutorial, no se comprueba que se operativice esta intención. Es por ello que puede tener un gran interés en la inclusión de sesiones de educación emocional en la programación. Además, en el artículo 121.2 del proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (2020) se indica que en el Proyecto Educativo del Centro se deberán recoger "medidas relativas a la acción tutorial" y a "los planes de convivencia". Estos últimos son

especialmente importantes en las aulas de los últimos cursos de Secundaria, como se expondrá en el apartado *Contexto del centro*.

Bisquerra y Hernández (2017) indican que la educación emocional "se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. […] La educación para el bienestar basado en la ciencia debe contemplarse como esencial del desarrollo integral del alumnado". Es interesante que se plantee la educación emocional como algo que se puede aprender, pues muchas veces se habla de "inteligencia emocional" y esto puede transmitir la idea implícita de que se trata de algo estático e innato, que no se puede desarrollar.

Hay varias razones para plantear lo importante que son los programas de educación emocional: nos preparan para situaciones complicadas a lo largo de nuestra vida, fomentan el interés de los docentes en estos ámbitos de educación, y enseñan a regular emociones negativas para prevenir comportamientos agresivos o trastornos depresivos (De Andrés, 2005). Vivimos en un momento histórico en el cual se está dando un mayor permiso para normalizar y expresar las emociones, habiendo sido anteriormente relegadas y reprimidas. Pero no se trata únicamente de que se acabe con el estigma social; la educación emocional reside en el hecho de que podamos aprender a gestionar y expresar algo que, durante mucho tiempo, no ha recibido atención ni aprobación por parte de la sociedad.

Además, el auge de las tecnologías en nuestras sociedades llevan a una reducción del tiempo que dedican niños y adolescentes a las relaciones sociales, siendo sustituidas por televisión, series, videojuegos o redes sociales en las cuales no se interactúa de la misma manera. Como también indica De Andrés (2005), esto puede llevar a un detrimento de las competencias emocionales de los jóvenes. Otra forma de abordar esta problemática puede ser que aprendan mediante modelos extraídos de estos medios. Por ello, es interesante utilizarlos como un medio para educar emocionalmente. Esta propuesta se basa en la introducción de dinámicas relacionadas con el mundo cinematográfico en un Plan de Acción Tutorial.

Marco teórico

Para hablar de inteligencia emocional, debemos comenzar por saber qué son las emociones. Estas pueden ser interpretadas desde la neurociencia, pero para el propósito de este trabajo, se tendrán en cuenta desde una perspectiva cognitiva. Según LeBlanc, McConnell y Monteiro (2015), las emociones consisten en "una experiencia subjetiva de sentimiento o estado de ánimo que procura información sobre el valor y la importancia de objetos, eventos o juicios". No existe una definición aceptada de manera común por la investigación, pero es frecuente encontrar estos conceptos en la variedad de enunciados: una reacción a algún estímulo, interno o externo, que se basa en una experiencia cognitiva subjetiva.

Extremera y Fernández (2005) explican que las personas pueden reaccionar e interaccionar con sus propias emociones de maneras distintas: hay personas que confían en ellas, otras tratan de evitar su influencia en su conducta y forma de pensar y otras distinguen entre situaciones en las cuales prestan atención o no a sus emociones. Esto nos revela que las emociones, si bien pueden ser nombradas o definidas de manera específica por tener una serie de características en común, no son siempre gestionadas de la misma manera. Una persona puede sentir tristeza o ira y que esto modifique su conducta de manera muy distinta que otra que ha aprendido a lidiar con estas emociones de manera adecuada.

Es por esto que es importante entender el concepto de inteligencia emocional no como algo estático y con lo que no se puede trabajar, sino como un aspecto personal con opción de aprendizaje y desarrollo.

Se podría considerar como precedentes de la inteligencia emocional dos de las que Howard Gardner expone en su obra clásica *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, publicada en primer momento en el año 1983, conocidas como inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal (Gardner, 2016). Según Del Valle y Castillo (2012), estas dos inteligencias permiten diferenciar entre el conocimiento interno de las personas y el de otras personas; especialmente "el contraste en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones".

Estos autores indican que la primera vez que apareció el término "inteligencia emocional" fue en 1990, de mano de Salovey y Mayer, cuando la definieron como "un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los

sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones" (Salovey y Mayer, 2004). De esta manera, se establece que la inteligencia emocional no consta de un único factor, sino que se trata de dos conceptos relacionados entre sí. La difusión de esta definición fue pobre, hasta que Goleman logró ponerlo en un primer plano en su obra *Emotional Intelligence* de 1995.

Goleman (2012) desglosa la inteligencia emocional en cinco factores distintos: conocer las emociones de uno mismo, controlar las emociones, tener la capacidad para motivarse a uno mismo, saber reconocer las emociones en otras personas y saber establecer relaciones sanas con otras personas.

Por otra parte, Qualter, Gardner y Whiteley (2007) indican que Mayer, Caruso y Salovey (2000) "proponen un modelo de la inteligencia emocional con cuatro ramas, abarcando los siguientes procesos psicológicos: (1) una consciencia de las emociones propias y de los demás y una habilidad para controlar emociones y expresarlas apropiadamente, (2) una habilidad para usar emociones para facilitar el pensamiento y para guiar la atención selectiva, por ejemplo, adoptando diferentes estados emocionales para capacitarse a sí mismo para adoptar distintas perspectivas sobre un cuadro, (3) una habilidad para entender emociones, por ejemplo, por qué ciertas emociones surgen en determinadas situaciones y cómo las distintas emociones se relacionan unas con otras, y (4) la habilidad para regular emociones, por ejemplo, sabiendo calmarse a uno mismo y a otros tras un estado de ansiedad o ira".

Siendo conscientes de que existen diversos modelos de inteligencia emocional (si bien comparten ciertos aspectos), debe avanzarse a la puesta en práctica de este concepto psicológico. Esto se hará mediante las competencias emocionales, aspecto que, a diferencia de la inteligencia emocional, parece más manejable para ser introducido en la educación.

Uno de los modelos de competencias emocionales más importantes dentro de nuestro sistema educativo es el del *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2012), fundado en 1997 y liderado por este mismo autor. Según Bisquerra, en este modelo existen diversas competencias emocionales.

La primera competencia que tiene en consideración el modelo de Bisquerra es la conciencia emocional, que se basa en poder reconocer las emociones, tanto si son propias como de las demás personas, mediante la observación de la conducta. El segundo aspecto de este modelo es la regulación de las emociones, que consiste en aprender a responder de manera más adecuada a las emociones, sin necesidad de reprimirlas pero tampoco dejándose llevar totalmente por ellas. Mediante ella se puede controlar la ira, tolerar la frustración, desarrollar la empatía o afrontar situaciones de riesgo.

El autor expone que, para ello, existen técnicas como el "diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.". Muchas de estas técnicas son utilizadas por la corriente cognitivo-conductual de la terapia psicológica, y pueden consultarse con mayor profundidad en obras como las de Labrador (2008).

La tercera competencia propuesta por el modelo de Bisquerra (2012) es la autonomía personal. Esta consiste en encontrar un equilibrio entre la sensibilidad a los estímulos del contexto diario y la vulnerabilidad excesiva a los mismos. Para ello, es necesario contar con "una sana autoestima, autoconfianza, sensación de autoeficacia, automotivación y responsabilidad".

Otra competencia de la cual habla el autor son las habilidades socio-emocionales, que se basan en la capacidad mantener actitudes y formas de relacionarse con los demás que sean favorecedoras para un clima de convivencia social y de respeto mutuo. La capacidad de escucha activa o de empatía por los demás está enfrentada con posiciones machistas, racistas o xenófobas, con lo cual puede ser una manera de trabajar en estos valores sociales democráticos desde el desarrollo de las competencias emocionales.

De esta manera, algunas de las características que se explicaban anteriormente sobre la inteligencia emocional se transfieren al concepto de competencias emocionales, logrando así una aproximación más accesible a su puesta en práctica y a su desarrollo en las personas que lo quieran practicar. Siendo esto posible, se hace factible el hecho de introducir estas competencias en la educación.

Como apunta García (2012), el sistema educativo tiende a dejar de lado el ámbito emocional frente al enorme papel que le otorga a los aspectos cognitivos de la

educación. Pero desde la puesta en escena de la inteligencia emocional tras las obras de Gardner (2016) y Goleman (2012), se han ido introduciendo poco a poco en los centros. La relevancia de esto reside en la iniciación de las personas en prácticas y maneras de gestionar sus emociones que puedan ayudarles a acercarse a un mayor bienestar en su vida cotidiana, así como una mejora de la convivencia al poder trabajar de manera más sosegada con la ira o la frustración. Autores como Marina (2005) hacen énfasis en cómo una adecuada educación emocional puede evitar posibles depresiones en el futuro (o incluso en el presente) de los alumnos de los centros, mediante el trabajo de la autoestima. Además, indica que es muy relevante la correcta formación en estos aspectos de los profesores que se encargarán de llevar a cabo los programas en el centro, pues una idea errónea de qué es el autoestima puede llevar a que se fomente un narcisismo tóxico o que se caiga en una "indulgencia generalizada" al permitir todo lo que desee el niño para favorecer su bienestar.

Es en este aspecto en el cual, si bien los profesores deben cuidar su formación en estos aspectos que van más allá de los contenidos de las asignaturas, tiene que tomar un papel principal el Departamento de Orientación del centro. El orientador debe contar con un conocimiento profundo de cómo trabajar con estas dinámicas, y es por ello que se dedicará un apartado a explicar cómo funciona este departamento.

La variedad de posibilidades para incluir la educación emocional en los centros es prácticamente ilimitada, pudiendo plantear innumerables métodos para desarrollar dinámicas que permitan trabajarla con los alumnos. Así, un programa de especial interés puede ser la utilización del cine como medio para enseñar sobre competencias emocionales.

Ferrés (2008) habla sobre el papel de este medio audiovisual en la educación, haciendo un recorrido sobre su historia y explicando que durante muchos años, círculos educativos y culturales han rechazado el cine como metodología precisamente por "conectar de manera directa e inevitable con las emociones". El cine nos muestra imágenes concretas, nos permite visualizar situaciones de forma más directa y, por ello, puede resultar una herramienta especialmente útil. El rechazo que se ha mostrado a este medio por ser más emocional podría estar relacionado con la anteriormente comentada visión de túnel de la educación con lo cognitivo, minimizando e incluso evitando los aspectos emocionales. Sin embargo, con este cambio de mentalidad y la entrada de los

componentes emocionales en el sistema educativo, el cine pasa a ser un instrumento muy recomendable a la hora de educar en competencias emocionales.

Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es y debe ser un pilar de los centros educativos, pues gracias a su labor se podrán tratar y coordinar aspectos de tanto peso como la atención a la diversidad, la prevención e intervención en conflictos o la orientación académico-profesional. Se podrá trabajar con aspectos de currículo oculto anteriormente mencionados y relacionados con la tutoría: *enseñar a pensar*, *enseñar a convivir*, *enseñar a ser persona y enseñar a decidir* (Galve y Ayala, 2002).

Se trata de un órgano interno del centro que permite personalizar la educación para los alumnos, haciendo de su estancia una experiencia más agradable y enriquecedora. Permite no atender únicamente al nivel académico, sino trascenderlo para alcanzar una adecuada formación en aspectos emocionales, de convivencia, de independencia o de valores democráticos. Cumple funciones psicopedagógicas, con un rango de actuación amplio que hace complicado definir de manera exhaustiva su papel dentro del centro. Sirve de apoyo para todos los actores del mismo, y en muchas ocasiones sus tareas no recaen únicamente sobre los miembros del propio Departamento de Orientación, sino que se realizan de manera conjunta y coordinada con los demás miembros de la comunidad. Según el Real Decreto 83/1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (España, 1996), el Departamento es un órgano de coordinación docente.

En el artículo 1, apartado *f* de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podemos leer que uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo pretende ser "la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores" (España, 2006). Por ello, debe ser un departamento que esté en contacto real y continuo con el contexto del centro, con el alumnado, las familias, los profesores y el resto de agentes educativos, tanto internos como aquellos que juegan un papel externo. Solo de esta manera podrá conocer la manera más

adecuada de personalizar la experiencia educativa y fortalecer los aspectos de la formación que lo requieran.

De esta manera, se puede hablar de una multifuncionalidad del Departamento de Orientación, que recoge ámbitos diferentes a tratar en el centro, todos ellos de vital importancia. 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, algunas de las funciones del Departamento son las siguientes:

- "Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación" (…) (España, 1996).

Este tejido de multifuncionalidad en el que se encuentra el Departamento de Orientación explica en cierto modo otra de sus características: la diversidad profesional de aquellos que lo integran. Según el artículo 41 del mismo documento, el Departamento estará formado por:

- "Profesores del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, entre los que habrá, al menos, uno de la especialidad de psicología y pedagogía, o que ostente la titularidad de una plaza de esta especialidad, al amparo del Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, así como, profesores del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional y, en su caso, maestros.
- En los institutos en los que se imparta formación profesional específica se incorporarán al departamento de orientación los profesores que tengan a su cargo la formación y orientación laboral.
- En los institutos incluidos en el programa de integración y para programas específicos se incorporarán al departamento de orientación los profesores que determine el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las necesidades peculiares de cada instituto" (España, 1996).

Dentro de este contexto de funciones variadas y diversidad profesional, existe un factor común y de vital relevancia para la adecuada programación, desarrollo y seguimiento de las tareas a realizar: la colaboración con el resto de agentes del centro en un plano de horizontalidad, es decir, partiendo de una mentalidad de comunicación entre iguales y de que todo el mundo tiene puntos de vista y conocimientos importantes que aportar a los temas tratados.

Este trabajo se basa en un programa que, si bien nace del Departamento de Orientación, será puesto en práctica en las horas de tutoría en las aulas por parte del personal docente. Por ello, se hace interesante hablar sobre el tipo de comunicación que deberá darse entre ambos.

Cuando se trata el tema de implantar nuevos programas en las horas de tutoría, se está hablando sobre la puesta en práctica de dinámicas que permitan innovar e introducir cambios en la educación. En relación a esto, Montero y Sanz Lobo (2008) indican que el orientador, en cuanto asesor interno en el centro, debe concebir y fomentar un trato entre iguales, no jerarquizado, horizontal y con decisiones que se toman mediante el consenso. Nieto y Portela (2006) también hace hincapié en esta idea: se trata de

"coproducir" de manera consensuada el modo de proceder, y nunca desde una posición de jerarquía.

Por ello, este trabajo se plantea con una comunicación continua con el profesorado, atendiendo a su retroalimentación desde el momento de plantear el programa, pasando por el desarrollo del mismo y estableciendo un modo de evaluación final del mismo que permita la contribución de los docentes. Además, los propios Nieto y Portela (2008) indican en otro artículo que la opinión del alumnado también es vital para la innovación.

Al ser un programa de nueva implementación en el centro, se buscará la manera de evaluarlo y mejorarlo teniendo en cuenta cómo lo han vivido todos los implicados. La propuesta del programa se introducirá en las reuniones semanales de coordinación con los profesores, en las cuales también participa el Departamento de Orientación.

En el artículo 22.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España, 2006), que trata sobre la Educación Secundaria, se indica que "en la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado". Como se ha expuesto, la función del Departamento de Orientación no es únicamente la que, a priori, parece más obvia: la orientación académico-profesional. Debemos entender que la orientación se refiere a muchos más aspectos que se pueden trabajar en el centro educativo, y por ello asimilar que, cuando se hace referencia a prestar atención a la orientación educativa, estamos hablando de un amplio abanico de aspectos a desarrollar en el alumnado. En relación a esto, Bisquerra (2006) indica que existen cuatro áreas a las cuales la orientación debe prestar atención y en las que todo orientador debe estar formado:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Según la 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 (España, 1996), los profesionales de la Orientación intervendrán en "tres grandes ámbitos interrelacionados: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional, y la acción tutorial". Estas áreas se traducen en tres planes

distintos: el Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP), el Plan de Apoyo a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA) y el Plan de Acción Tutorial (PAT). La atención a la diversidad se entiende como un ámbito transversal que debe tener su lugar en los tres planes.

Descripción del Departamento de Orientación

Los integrantes del departamento de orientación en el centro al que se refiere este trabajo son:

- Jefe del departamento de orientación en toda la Secundaria.
- Orientadora educativa de Infantil y Primaria.
- Profesional de Pedagogía Terapéutica.
- Profesional de Audición y Lenguaje.
- Profesional responsable del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento de la ESO.
- Profesional responsable del programa de diversificación en 4º ESO.

Los objetivos del departamento son los siguientes:

- Prevenir y detectar las posibles dificultades de aprendizaje del alumnado.
- Orientar en el ámbito académico-profesional.
- Dar apoyo y asesoramiento a alumnos, profesores y padres.
- Dar asesoramiento en aspecto de adaptaciones curriculares.
- Aportar dinámicas para el plan de acción tutorial.
- Participar en la planificación y desarrollo del plan de atención a la diversidad.
- Colaborar en la organización y seguimiento de desdobles y apoyos.

De manera semana, el jefe del departamento de orientación se reúne con dirección y los tutores de secundaria para mantener una coordinación entre sus figuras dentro del centro. Además, está en continuo contacto con la orientadora de infantil y primaria (quien tiene ocho horas semanales en el centro).

El Departamento mantiene una actitud constante de apertura con el alumnado, siendo frecuentes las reuniones individuales entre alumnos y el jefe del Departamento de Orientación en Secundaria.

Plan de Orientación Académico-Profesional

Mediante este ámbito de la Orientación Educativa, el alumnado recibe un cauce de información sobre las posibilidades académicas y profesionales que se presentan ante él en un futuro no lejano. Para poder proporcionar una orientación adecuada en este sentido, el Departamento debe mantener una comunicación continua con los alumnos. De esta manera, se pueden conocer cuáles son sus intereses, sus talentos y sus necesidades. Deben tenerse en cuenta tanto los resultados académicos del alumno como sus motivaciones académicas y profesionales, así como otros aspectos contextuales de cada uno. La dirección que tome una persona en su futuro académico y laboral puede mantener una relación estrecha con su satisfacción personal cotidiana en el futuro, y como tal debemos procurarle la consideración que este aspecto de la vida educativa merece.

Además, es importante que la orientación académica y profesional mantenga una perspectiva sobre la capacidad de los propios alumnos para decidir. No se trata de tomar las decisiones por ellos, algo en lo que se puede incurrir en la práctica. El alumnado debe desarrollar mediante este plan una competencia personal para tomar sus propias decisiones aun cuando las opciones sean muy variadas. Se debe aportar información suficiente al alumnado, pero en última instancia deben ser ellos quienes decidan.

La Resolución de 30 de abril de 1996 indica que el Plan de Orientación Académico-Profesional debe "facilitar la toma de decisiones de cada alumno o alumna respecto a su itinerario académico y profesional". Se explica que, para conseguirlo, este documento deberá contar con:

- "Actuaciones dirigidas a que los alumnos y alumnas desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y que conozcan y valoren de una forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar información suficiente al conjunto del alumnado sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y

puedan facilitar su inserción laboral" (España, 1996).

Plan de Apoyo a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

La diversidad que podemos encontrar dentro del alumnado requiere de una especial atención, dado que cada alumno mostrará un proceso de aprendizaje distinto en el centro. Esto podrá depender de muchos factores: diferentes desarrollos cognitivos, situaciones familiares o maneras de integrar el conocimiento en relación a las variadas metodologías impartidas en el centro son solo algunos de los que se podrían enumerar.

Para que la educación mantenga una equidad real en las oportunidades que se otorgan a los alumnos durante su vida académica, debe mantenerse un interés continuo por cómo aprenden y de qué manera puede variar su experiencia. Solo así se pueden procurar las mismas posibilidades a todos, minimizando el efecto de situaciones de potencial desventaja. No se puede reducir el apoyo a estos procesos únicamente al Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento, sino que se debe tratar de personalizar todo lo posible en función de las características y contextos de cada alumno.

Para que esta atención a la diversidad sea realista, es absolutamente imprescindible que se dé una comunicación continua y una escucha activa con el profesorado del centro y con el propio alumnado. En muchas ocasiones es el mismo profesorado quien acude al Departamento de Orientación para pedir consejo sobre alumnos que parecen no seguir el ritmo de la clase en determinadas asignaturas. El valor de la acción psicopedagógica es fundamental en estas situaciones, pues permite elaborar hipótesis sobre qué puede estar ocurriendo para que el alumno no esté rindiendo como el profesor espera, y acercarnos a su realidad para decidir cómo darle un apoyo personalizado.

En la Resolución de 30 de abril de 1996 se determina que el Departamento de Orientación participará en la planificación de los proyectos educativos y "concreciones curriculares" (LOMCE, 2013) de etapa del centro, especificando las posibles adaptaciones curriculares a implantar, junto a apoyos concretos al profesorado y la manera de trabajar con los alumnos. Además, se indica que "las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza y aprendizaje deberán hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción

curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado" (España, 1996).

Plan de Acción Tutorial

Mediante la acción tutorial se pueden trabajar multitud de aspectos con el alumnado, que pueden ir desde la convivencia en el centro a los valores democráticos de tolerancia y respeto, el desarrollo de la empatía, la cohesión grupal del grupo-clase, la responsabilidad social o, como es el caso de este trabajo, las competencias emocionales.

Como se expuso anteriormente, se trata de una acción que requiere de una colaboración estrecha entre los agentes del centro, en especial del Departamento de Orientación con el profesorado, quienes serán los encargados de poner en práctica las actividades programadas dentro del Plan de Acción Tutorial. Debe ser flexible y atender a las condiciones del centro, de manera que se convierta la multitud de programas que se pueden poner en marcha bajo su marco en una oportunidad para atender a la diversidad del alumnado, en lugar de crear un problema debido a su dificultad de concreción. Para que esto sea realmente así, es importante que se tenga un conocimiento realista y todo lo viablemente profundo sobre el alumnado. En otras palabras, estar en contacto con los alumnos nos permitirá ajustar el amplio abanico de posibilidades que nos ofrece la Acción Tutorial mediante la detección de sus necesidades.

La Resolución de 30 de abril de 1996 expone que "el Departamento de Orientación, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará propuestas al Plan de Acción Tutorial, incorporando las aportaciones del equipo de tutores, y contribuirá a su desarrollo y evaluación" (España, 1996). En este contexto, este trabajo propone la inclusión de las actividades que se expondrán más adelante para su inclusión en el Plan de Acción Tutorial.

La Educación Secundaria Obligatoria

Ya que este programa está pensado para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, es interesante especificar algunas de las características de la etapa. Se trata de cuatro años académicos en los cuales los alumnos (sin repeticiones de curso) comienzan con 11-12 años y terminan con 15-16.

Morales Moreno (2010) expone que, respecto a la Acción Tutorial en Secundaria, no deben olvidarse los "cambios evolutivos de la adolescencia que suponen incidir sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social". Es posible que, debido a que se trata de una etapa en la cual se comienzan a vislumbrar decisiones sobre el futuro académico y profesional, la programación tienda a dar un menor peso a aspectos de la Acción Tutorial que no estén relacionados con ello, tal y como ocurre en el centro para el cual se propone este programa. Si bien es fundamental que se tengan en cuenta por las razones ya expuestas en el apartado dedicado al Plan de Orientación Académico-Profesional, debemos pensar en las características de esta etapa evolutiva y cómo se pueden gestionar desde la tutoría.

Durante la adolescencia se produce una transición en la identidad personal y el concepto de sí mismo que tiene el individuo (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). Comienza a cobrar un mayor peso el significado del autoconcepto, y el grupo de referencia en el cual el adolescente construye su propia imagen personal pasa de ser la familia, como lo había sido durante la infancia, al grupo de iguales, es decir, sus amigos y compañeros de clase (Álvarez *et al*., 2015). Es por ello que una adecuada gestión emocional puede ser de vital relevancia en estos años, pues lo contrario puede conducir a una baja autoestima.

Otra característica de la adolescencia a nivel de autoconcepto y de relaciones personales es la que se conoce como "audiencia imaginaria" (Elkind y Bowen, 1979). Consiste en una preocupación constante por lo que los demás piensan sobre él, como si todo el mundo que les rodea estuviese pendiente de ellos. Cómo interpretan esto puede llevar también a cambios en el autoconcepto y en la autoestima.

Otro fenómeno cognitivo interesante es el conocido como "fábula personal" (Elkind, 1985), que explica sobre una tendencia a pensar en sus experiencias personales como únicas, de manera que piensan que no pueden comunicarlas a los demás porque no las comprenderían. La Acción Tutorial puede ayudar a trabajar en este aspecto, tratando de modificar esta creencia y de ayudar a crear una mayor comodidad para expresar sus sentimientos de manera asertiva.

En el centro educativo para el cual se diseña este programa se pueden observar estas tendencias: en él estudian bastantes adolescentes que no son capaces de expresarse adecuadamente cuando tienen un problema o algo les molesta, tendiendo a tomar una posición dominante y verbalmente agresiva con los compañeros de clase y los

profesores, lo cual crea problemas de convivencia tanto entre el alumnado como con el cuerpo docente. Las expulsiones son frecuentes, pero no parecen ser eficaces. Los alumnos que presentan estas conductas vuelven al centro tras unos días y vuelven a mostrar estas conductas disruptivas.

En contraste con estas conductas explosivas, hay alumnos que parecen mostrarse reticentes a expresarse para defender sus derechos. Sin entrar a valorar si se trata de casos de intimidación por la manera de comportarse de los compañeros o, como se interpreta por parte del profesorado, casos de timidez, es importante que estos alumnos aprendan a expresarse de forma asertiva.

Planteamiento del programa

Contexto del centro

El centro escolar para el cual se diseña este programa de educación emocional se encuentra en Madrid, entre los barrios de Salamanca y Retiro. El alumnado procede de las zonas de O'Donnell, Moratalaz y La Elipa, entre otros. Se trata de un centro concertado para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, mientras que la etapa de Bachillerato es privada. La Educación Secundaria Obligatoria cuenta con 16 grupos, siendo así de línea 4.

Fundado en 1923, se trata de una de las instituciones educativas abiertas en España por parte de las Hermanas de la Caridad del Sagrado Corazón de Jesús. Una buena parte de las profesionales del centro pertenecen a esta congregación en la actualidad.

En cuanto al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias, podríamos decir que su nivel socio-económico es medio en una gran mayoría de los casos. En los últimos años se han incrementado el número de matrículas de alumnos inmigrantes en los últimos cursos de Secundaria, especialmente procedentes de países latinoamericanos y de China. Esto puede ser un punto a tener en cuenta al considerar la atención a la diversidad en el centro.

El ambiente socio-familiar del alumnado es bueno en un gran porcentaje, aunque existen algunos casos de desestructuración, con separaciones y divorcios. En ocasiones los padres tienen que pasar muchas horas fuera del hogar por cuestiones de trabajo, dedicando poco tiempo a la vida familiar. No es una situación que preocupe en el centro

en este momento, pero se mantiene una actitud de vigilancia a este aspecto por la posibilidad de que estos alumnos no cuenten con una socialización adecuada fuera del centro.

Cabe destacar que el centro cuenta con ordenadores portátiles, que junto al cañón proyector que existe en cada aula permite el visionado de contenido audiovisual con el grupo-clase. Además, hay un carrito con treinta iPads para el alumnado y dos para el profesorado, en caso de que se requieran para desarrollar determinadas actividades. Por otra parte, el centro está abierto a la implantación de una metodología cooperativa en sus aulas. Si bien este proceso ha comenzado sobre todo en las etapas de Infantil y Primaria, es interesante tenerlo en cuenta para el desarrollo de ciertas actividades del programa.

En este contexto, cabe preguntarse a quién va dirigido el programa de educación emocional que se propone y qué razones existen para considerarlo una mejora de la experiencia educativa de este alumnado.

Como se expuso anteriormente, en los últimos años se ha ido creando un espacio dentro del sistema educativo en el cual tiene cabida el desarrollo de las competencias emocionales, en contraposición contra la visión reduccionista de la educación que se tenía anteriormente respecto a los aspectos cognitivos. Esto se comprueba en el propio centro con el objetivo que se propone para el curso 2019/2020, en el cual se hace mención a un trabajo personal sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Corazonistas, 2019), ambas relacionadas con las competencias emocionales. Si bien también se menciona un elemento "suprapersonal", se entiende que esto se refiere a la manera de relacionar estos aspectos con los componentes espirituales de la religión católica que se fomenta desde el centro. Puede ser interesante relacionar las películas de alguna manera con esto, quizás mediante algún ejercicio dentro de la dinámica. Ver si es posible, quedaría bien integrado con la cultura del centro.

Debido a que este objetivo del curso no se traduce directamente en ninguna actividad sobre competencias emocionales en el Plan de Acción Tutorial, es interesante introducir dinámicas para trabajarlas. El cine, como otros contenidos culturales, puede diferir en enorme grado en cuanto al interés que se muestra por distintas obras en función de la edad del espectador. En las edades en las cuales se encuentra el alumnado de un centro educativo no se trata únicamente de interés; también es posible que no se entienda el mensaje de determinadas escenas por ser muy jóvenes o por ser de una complejidad

excesiva. Por ello, este trabajo se centrará en un rango de edad de dos años, los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta estas posibles diferencias en la dificultad de análisis.

La razón de la elección de estos dos cursos, si bien sería interesante trabajar con toda Secundaria, es que en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria se dan casos de expulsiones por malas respuestas a profesores o por discusiones y peleas entre alumnos con una frecuencia considerable. Dado que las medidas de expulsión no están dando un resultado de mejora del ambiente escolar, es interesante proponer un enfoque alternativo que pueda, además, tener un carácter preventivo en lugar de únicamente punitivo. Además, el caso de alumnos que no se saben expresar con asertividad en el aula (no siempre por mantener una posición demasiado dominante, sino por no defender sus derechos) hace más interesante aún el desarrollo de las competencias emocionales en estos cursos. Uniendo este contexto al ya explicado objetivo del centro, es interesante comprobar qué programación tiene el Plan de Acción Tutorial para estos dos cursos académicos –ver Figura 1–.

Esta programación anual no recoge unas fechas concretas para cada actividad, sino que marca unas pautas de actuación en función de las actividades que se suelen hacer todos los años. Muchas sesiones de tutoría tienen una temática libre y no aparecen en la programación, sino que se van desarrollando en función de las necesidades que se van detectando a lo largo del curso. Por ello, existe cierta flexibilidad a la hora de incluir el programa de educación emocional en las tutorías. Debido a que el programa pretende dar una respuesta a necesidades actuales del centro, será incluido en el primer trimestre del curso. Se incluirán dos sesiones antes de la tutoría sobre el DOMUND (18 de octubre) y tres entre esta tutoría y Navidad. Además, el hecho de que el programa incluya gestión emocional sobre la situación actual con el coronavirus, conviene que se trate lo antes posible para que el alumnado pueda gestionar mejor una posible segunda cuarentena en caso de rebrotes. Así, la nueva programación se recoge en la Figura 2.

3º ESO	4º ESO
1.- Tutoría inicial-acogida. En los primeros días cuatro sesiones para trabajar la cohesión de grupo.	1.- Tutoría inicial-acogida. En los primeros días cuatro sesiones para trabajar la cohesión de grupo.
2.- Agenda escolar. Cuestionario de datos personales.	2.- Agenda escolar. Cuestionario de datos personales.
3.- Normas. Elección de delegado.	3.- Normas. Elección de delegado.
4.- Lema: "Suma y sigue".	4.- Lema: "Suma y sigue".
5.- Lema: "Suma y sigue".	5.- Lema: "Suma y sigue".
6- DOMUND.	6- DOMUND
7.- Informe Inicial.	7.- Informe Inicial.
8.- Navidad.	8.- Técnicas de estudio: Memoria. Olvido. Repasos.
9.- Evaluación de la tutoría con los alumnos.	9.-Técnicas de estudio: Estudio por asignaturas.
10.- Preparación para el día de la paz.	10.- Técnicas de estudio: Página web.
11.- Lema: "Suma y sigue".	11.- Navidad.
12.- Motivar la campaña de Manos Unidas.	Lema: "Suma y sigue".
13.- Celebración de Manos Unidas. Bocadillo.	12.- Evaluación de la tutoría con los alumnos.
14.- Orientación académico-profesional.	13.- Preparación para el día de la paz.
15.- Orientación académico-profesional.	14.- Motivar la campaña de Manos Unidas.
16.- Lema: "Suma y sigue".	16.- Celebración de Manos Unidas. Bocadillo.
17.- Evaluar las tutorías del trimestre con los alumnos.	17.- Orientación académico-profesional.
18.- Acoso escolar. Varias sesiones.	18.- Orientación académico-profesional.
19.- Alguna sesión del programa orienta-T.	19.- Lema: "Suma y sigue".
	20.- Evaluar las tutorías del trimestre con los alumnos.
	21.- Acoso escolar. Varias sesiones.
	22.- Alguna sesión del programa orienta-T.

Figura 1: *programación del Plan de Acción Tutorial.*

Fuente: Corazonistas, 2019, p.15.

3º ESO	4º ESO
1.- Tutoría inicial-acogida. En los primeros días cuatro sesiones para trabajar la cohesión de grupo.	1.- Tutoría inicial-acogida. En los primeros días cuatro sesiones para trabajar la cohesión de grupo.
2.- Agenda escolar. Cuestionario de datos personales.	2.- Agenda escolar. Cuestionario de datos personales.
3.- Normas. Elección de delegado.	3.- Normas. Elección de delegado.
4.- Dos primeras sesiones del programa de educación emocional.	***4.- Dos primeras sesiones del programa de educación emocional.***
5.- Lema: "Suma y sigue".	4.- Lema: "Suma y sigue".
6.- Lema: "Suma y sigue".	5.- Lema: "Suma y sigue".
7- DOMUND.	6- DOMUND
8.- Tres últimas sesiones del programa de educación emocional.	***8.- Tres últimas sesiones del programa de educación emocional.***
9.- Informe Inicial.	7.- Informe Inicial.
10.- Navidad.	8.- Técnicas de estudio: Memoria. Olvido. Repasos.
	9.-Técnicas de estudio: Estudio por asignaturas.
	10.- Técnicas de estudio: Página web.
	11.- Navidad.

Figura 2: *programación del Plan de Acción Tutorial.*

Fuente: autoría propia.

Objetivos

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

- Crear una conciencia en el profesorado y el alumnado sobre la importancia de la educación emocional y de cómo nuestras emociones juegan un papel fundamental en nuestras vidas, tanto en los ámbitos académico-profesionales como en el resto.
- Crear una mayor conciencia del cine y las series como una herramienta para la educación, permitiendo enseñar desde un marco cercano y mediante el cual es más sencillo mostrar situaciones concretas.

Por otro lado, se plantean estos objetivos específicos:

- Ofrecer al profesorado las herramientas metodológicas y de conocimiento del tema que requerirán para la puesta en práctica del programa en las horas de tutoría.
- Crear una conciencia emocional en el alumnado que les permita reconocer sus propias emociones y las de los demás.
- Aprender a regular las emociones, permitiéndose expresarlas sin que sean reprimidas y evitando dejarse llevar por ellas cuando no sea adecuado. Aprender a manejar la ira, la tristeza y la ansiedad o el miedo.
- Iniciarse en una autonomía personal que se base en entender cómo desarrollar una autoestima sana y sensación de autoeficacia y de automotivación.
- Desarrollar habilidades socio-emocionales como la escucha activa o la empatía, favoreciendo así un mejor ambiente de convivencia en el centro y valores democráticos de respeto y tolerancia hacia los demás.

Diseño de las dinámicas

Las sesiones de tutoría en las cuales se desarrollará el programa serán cinco, dedicando cada una de ellas a un tema específico. De esta manera, se llevarán a cabo cinco tutorías de una hora cada una, trabajando lo siguiente:

- Primera sesión: Ser conscientes: reconocimiento de las emociones.
- Segunda sesión: Gestionando nuestras emociones.
- Tercera sesión: Ansiedad, miedo y coronavirus.
- Cuarta sesión: autoestima y pensamientos irracionales.

- Quinta sesión: Habilidades sociales relacionadas con las emociones.

Primera sesión. Ser conscientes: reconocimiento de las emociones

La primera sesión está preparada para conocer cuál es el contacto real que tienen los alumnos con las emociones, y si son capaces de reconocerlas tanto en sí mismos como en las personas que les rodean. Contando con que en la tutoría se dispondrá de unos cincuenta y cinco minutos reales, y dejando cinco de ellos para conectar el ordenador y el proyector de vídeos, serán un total de cincuenta minutos de dinámica.

Para comenzar, se visualizará una escena de *Harry Potter y la Orden del Fénix* (Heyman, Barron, y Yates, 2007) de un minutos de duración, en la cual los protagonistas hablan sobre las emociones de una compañera de curso, derivadas de una serie de sucesos en su vida. Dicen que últimamente ha pasado mucho tiempo llorando: está triste por la pérdida de un ser querido, confusa y culpable por besar a Harry, agobiada porque podrían despedir a su madre del trabajo y con miedo de no aprobar el curso porque se pasa el día pensando en estos hechos y no se concentra para estudiar. Otro de los personajes se ríe y se sorprende, diciendo que nadie puede sentir tantas cosas al mismo tiempo. Esto da un primer punto de apoyo para plantear las dinámicas.

En este momento, se organizarán grupos de tres o cuatro alumnos. Se explicará que cada uno de estos grupos tendrá que pensar de manera conjunta y durante cinco minutos en tres preguntas, que luego serán compartidas con la clase mediante un portavoz de grupo que será elegido por el profesor de manera aleatoria.

- Reflexionad en grupo sobre si es posible que Cho esté sintiendo realmente todo lo que cuenta Hermione, como plantea Ron.
- ¿Pensáis que siempre somos conscientes de cuando estamos sintiendo una emoción?
- Escribid en un folio diez emociones que hayáis sentido en la última semana. Cada emoción tiene que empezar por una letra distinta.

A continuación, se dejará un espacio de alrededor de diez minutos para compartir con la clase las respuestas de los compañeros y compañeras a las dos primeras cuestiones. En este espacio, es interesante remarcar (en caso de que no surja de manera natural entre las respuestas de los alumnos) el hecho de que, en muchas ocasiones, es complicado darse

cuenta de las emociones que se sienten. Se puede plantear un breve debate sobre por qué ocurre esto: es posible que no prestemos atención a las emociones propias y de los demás por falta de práctica, que el ritmo de vida sea tan rápido que no nos paremos a pensar en cómo nos sentimos, o que haya factores en la sociedad que nos inviten a evitar estar en contacto con nosotros mismos a nivel emocional, como el machismo.

El siguiente paso de la dinámica está basado en el famoso programa *Pasapalabra* (Aparicio, Pérez Vega, y Azcárraga, 2020) y su prueba del "rosco": con las emociones que cada grupo ha pensado, se tratará de completar el abecedario con una palabra que empiece por cada letra, excluyendo la *k, ñ, q, u, w, x, y* y *z* por su dificultad o falta de palabras relacionadas. Se espera que esta actividad dure diez minutos. Las palabras se irán apuntando en la pizarra, porque el tutor preparará otra actividad con ellas posteriormente. Si hay alguna letra con la que no se encuentren emociones, se pasará a la siguiente y se volverá al final a esa letra, teniendo en cuenta el tiempo invertido en la actividad. No es necesario que sean únicamente emociones, pueden ser también sentimientos o sensaciones. En caso de que el grupo no diga ninguna palabra con alguna letra determinada, el tutor dispondrá de la siguiente tabla para completar el abecedario al final –ver Figura 3–.

Letra	Emoción	Letra	Emoción
A	Asco, amor, angustia, aprecio, alegría, ansiedad, aburrimiento, apatía, afecto, alivio, aprobación	L	Lástima, logro, lujuria
B	Benevolencia, bondad	M	Miedo, melancolía, menosprecio, molestia, motivación
C	Celos, culpa, compasión, confusión, *cabreo*, calma, cariño, cólera, cansancio, contento	N	Nostalgia
D	Depresión, desconfianza, desesperación, decisión, decepción, desgana, desdén	O	Odio, ofensa, optimismo, obligación, orgullo
E	Enojo, estrés, envidia, esperanza, entusiasmo, empatía, euforia, estupor	P	Pánico, paciencia, pesimismo, preocupación, paz, pereza, placer, plenitud
F	Frustración, fastidio, felicidad, fobia, furia	R	Rencor, rechazo, resignación, resentimiento, rabia, recelo, respeto
G	Generosidad, gozo	S	Sorpresa, soberbia, serenidad, satisfacción, seguridad, simpatía
H	Hostilidad, hastío, humillación	T	Tristeza, tranquilidad, ternura, *tirria*, temor, terror
I	Ira, irritación, impaciencia, inseguridad, indiferencia, insatisfacción, impotencia	V	Vergüenza, vitalidad, valentía
J	Júbilo		

Figura 3: *tabla de emociones por cada letra.*
Fuente: autoría propia.

Contando con esta lista de emociones, sentimientos y sensaciones, se procederá a proyectar más escenas de películas y series, y se propondrá que se identifiquen en los personajes que han aparecido. Con la lista de emociones con la que ya se cuenta, se espera que se indiquen algunas más concretas que alegría, tristeza o enfado. Estas escenas contarán con variedad de situaciones y permitirán observar algunas de las emociones propuestas:

- *Friends* (Brown y Bright, 1995): la escena, de cuatro minutos de duración, muestra cómo el grupo está dando regalos de cumpleaños a Rachel, y a Chandler se le escapa que Ross está enamorado de ella. Se pueden comprobar muchas emociones y reacciones de las que se han dicho en el *Pasapalabra* (Aparicio, Pérez Vega, y Azcárraga, 2020), siendo muy útil para identificarlas en una situación directa. Se puede hacer con todos los personajes que aparecen en la escena, dependiendo del tiempo que quede para finalizar la sesión. En caso de que haya que economizarlo, dos de los personajes que muestran más emociones son:
  - Rachel: excitación por estar abriendo regalos de cumpleaños, alegría y aprecio fingido hacia el regalo de Melanie, interés antes de abrir el regalo de Chandler y luego decepción e indiferencia, confusión ante el regalo de Joey, ternura y aprecio hacia el regalo de Ross o sorpresa, indecisión y un poco de angustia cuando se entera de que Ross está enamorado de ella.
  - Chandler: interés y expectación por la reacción de Rachel cuando abra su regalo, afecto hacia ella, decepción o resignación cuando ve que no le ha gustado, frustración que paga con un comentario sarcástico sobre Joey, angustia y preocupación cuando se le escapa que Ross está enamorado de Rachel o desesperación cuando Rachel dice que va a ir a hablar con Ross

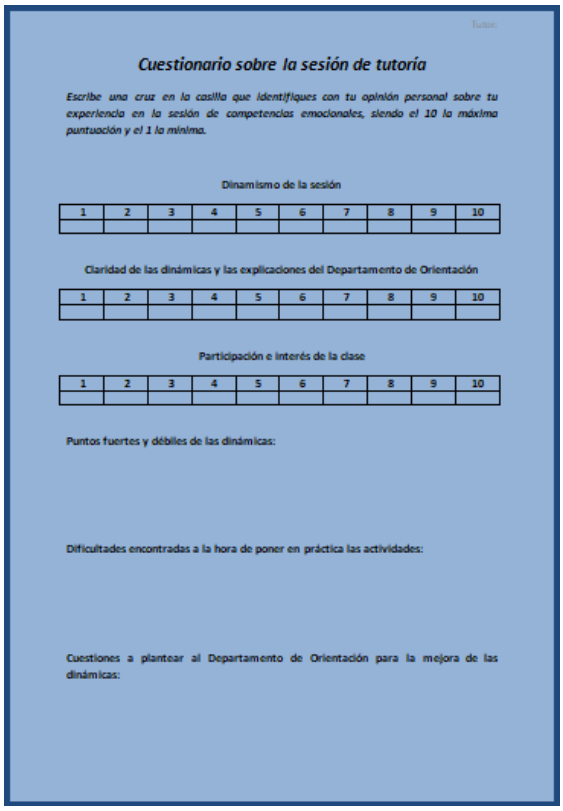
- *Malditos bastardos* (Bender y Tarantino, 2009): esta escena de cuatro minutos de duración es interesante porque los personajes tratan de ocultar sus emociones reales, de manera que se puede desarrollar un ejercicio de identificación más profundo mediante su visualización. En este caso, es adecuado que el tutor ponga un poco de contexto: el coronel Hans Landa, de las SS, es el encargado de seguridad en una gala de presentación de una película de propaganda nazi. Los personajes con los que habla son infiltrados que van a tratar de aprovechar la

ocasión para dar un golpe al tercer Reich. Solo la mujer, Von Hammersmark, habla alemán. El resto de personajes se hacen pasar por personalidades italianas, sin saber hablar casi nada de este idioma, pues son estadounidenses. El coronel sabe que son unos farsantes, y ellos saben que el coronel no está creyendo en lo que dicen. Sin embargo, todos siguen actuando como si no fuera así. Es un interesante ejercicio de competencias emocionales porque permite tratar de identificar qué están sintiendo en realidad, mientras los personajes lo disimulan.

- Hans Landa: el coronel se da cuenta de que Von Hammersmark tiene el pie escayolado, y sospecha de ella. Se acerca a hablar con ella y la halaga para crear un ambiente distendido, pero rápidamente pregunta por su pie. Ella le contesta que se hizo daño escalando una montaña, y el coronel, tras mostrarse sorprendido por la respuesta, se ríe de ella de manera escandalosa y eufórica, chocando con la formalidad de la situación. Sabe que miente, y no le importa que se den cuenta de que lo sabe. Se vuelve a acercar a ella y sigue con la conversación. Ella le presenta a sus compañeros, supuestamente italianos, y él decide incomodarles hablando un italiano perfectamente fluido. El coronel se siente confiado, en una posición de poder, y se divierte preguntándoles por sus nombres y escuchando sus pobres acentos italianos. El último en decirle su nombre, Dominick Decocco, muestra un acento más trabajado y Landa le da una palmada en la espalda como signo de aprobación.
- Von Hammersmark y sus acompañantes: cuando el coronel se acerca, ella reacciona con miedo pero rápidamente lo oculta y le sonríe. Se muestra incómoda por su presencia y sus preguntas, y se ve cómo se incrementa su temor hacia el coronel cuando este se empieza a reír. Sus compañeros se lanzan miradas de confusión y pánico entre ellos. Ella tiene tanto miedo que durante unos momentos no es capaz ocultar su preocupación, pues sabe que el coronel les ha descubierto. Recupera algo de confianza cuando el coronel le pregunta por sus acompañantes, pero rápidamente se vuelve a mostrar insegura cuando Landa les habla en italiano. Ellos se muestran confusos y asustados, y repiten sus nombres varias veces. Saben que el coronel no está creyendo que sean italianos porque sus acentos no son creíbles, pero aun así sigue preguntándoles. Esto hace que se sientan molestos e incluso humillados.

Como cierre de la dinámica, se planteará a los alumnos que se les enviará una copia de la tabla de emociones y sentimientos por la plataforma virtual del centro, y que deben pensar en si son capaces de recordar alguna vez que hayan sentido cada una de ellas, así como si las han sentido algún amigo o familiar. Además, deberán cumplimentar y enviar al tutor el cuestionario de seguimiento que se encuentra en la siguiente página, de manera que se pueda comprobar el recibimiento de las dinámicas entre el alumnado y detectar aspectos de mejora. El tutor también cumplimentará un cuestionario, que enviará al Departamento de Orientación para que se pueda pensar en aspectos de mejora y trasladarlos a los tutores en la reunión de coordinación.

Así, los materiales para la sesión serán los vídeos que serán visualizados en la clase, que se entregarán preparados al tutor en un disco duro extraíble, el ordenador portátil y proyector con el que cuentan las aulas, copias de las preguntas impresas en un folio por cada grupo, una representación del rosco de *Pasapalabra* (Aparicio, Pérez Vega, y Azcárraga, 2020) con las letras que no se preguntan tachadas en una cartulina grande, la tabla de emociones y sentimientos para el profesor, también incluida en formato digital para su posterior envío al alumnado, y el cuestionario de seguimiento –ver figuras 4 y 5–.



Tutor:

Cuestionario sobre la sesión de tutoría

Escribe una cruz en la casilla que identifiques con tu opinión personal sobre tu experiencia en la sesión de competencias emocionales, siendo el 10 la máxima puntuación y el 1 la mínima.

Dinamismo de la sesión

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Claridad de las dinámicas y las explicaciones del Departamento de Orientación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

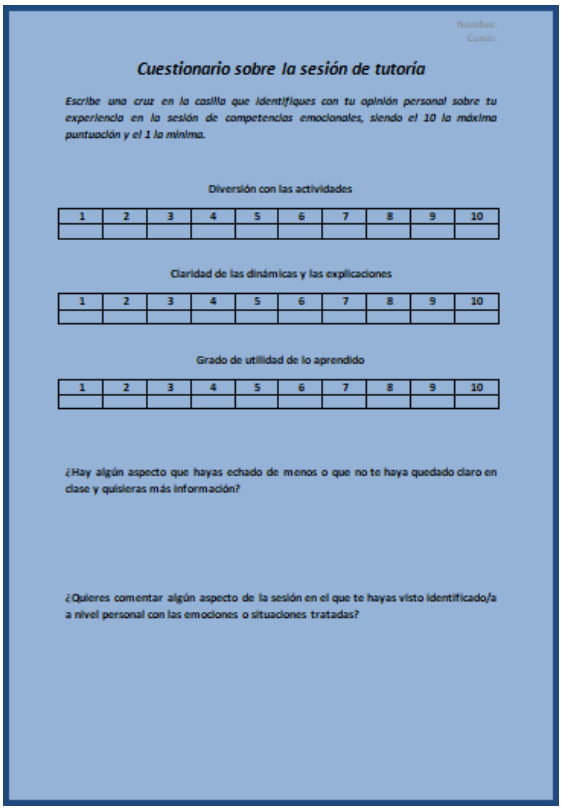
Participación e interés de la clase

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntos fuertes y débiles de las dinámicas:

Dificultades encontradas a la hora de poner en práctica las actividades:

Cuestiones a plantear al Departamento de Orientación para la mejora de las dinámicas:



Nombre:
Curso:

Cuestionario sobre la sesión de tutoría

Escribe una cruz en la casilla que identifiques con tu opinión personal sobre tu experiencia en la sesión de competencias emocionales, siendo el 10 la máxima puntuación y el 1 la mínima.

Diversión con las actividades

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Claridad de las dinámicas y las explicaciones

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Grado de utilidad de lo aprendido

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Hay algún aspecto que hayas echado de menos o que no te haya quedado claro en clase y quisieras más información?

¿Quieres comentar algún aspecto de la sesión en el que te hayas visto identificado/a a nivel personal con las emociones o situaciones tratadas?

Figura 4: *Cuestionario sobre la sesión de Tutoría para alumnos.*
Fuente: autoría propia.

Figura 5: *Cuestionario sobre la sesión de Tutoría para tutores.*
Fuente: autoría propia.

Segunda sesión: Gestionando nuestras emociones

El objetivo de la segunda sesión consiste en acercar a los alumnos a un mejor entendimiento y regulación de sus propias emociones. Debido a las necesidades del centro en materia de convivencia, la primera emoción que se trabajará será el enfado.

Antes de entrar en el tema de esta sesión, el tutor preguntará al grupo sobre el ejercicio de reconocimiento de emociones que se envió por la plataforma virtual del centro. Se intentará ver si los alumnos tuvieron muchas dificultades para encontrar situaciones en las cuales sintieran las emociones propuestas en la tutoría anterior, tanto en ellos mismos como en las personas que les rodean. Con esto, el tutor puede hacerse una idea del contacto real de los alumnos con sus emociones. Se dejará un pequeño espacio de máximo cinco minutos para preguntar sobre este tema y resolver dudas o debatir. En este contexto, se puede preguntar al alumnado cuáles les parecen las emociones menos agradables de las que se plantearon en la primera sesión.

Con esta pregunta, se dará paso a las emociones que se van a trabajar en esta segunda sesión. La primera de ellas es el enfado o la rabia. Para contextualizar lo que se quiere trabajar, se visualizará un vídeo de tres minutos de *Juego de Tronos* (Cogman y Sajárov, 2014) en el cual Tyrion Lannister está siendo juzgado por ser sospechoso de envenenar y matar al rey. En caso de que la clase no haya seguido la serie, el tutor explicará que el juez principal es su padre, Tywin Lannister, quien siempre le ha despreciado por ser enano. En el juicio, una serie de personajes van testificando en su contra a base de mentiras, bajo la influencia de su hermana Cersei, madre del difunto rey y personaje que siempre ha odiado a Tyrion.

En un descanso del juicio, su hermano Jaime hace un pacto con el juez para que no condene a Tyrion a muerte, como todo parece indicar que ocurrirá. Jaime habla con Tyrion y él accede a no quejarse ni enfadarse por las acusaciones que se le están haciendo. Normalmente, Tyrion es un personaje que destaca por su raciocinio, pero no es capaz de gestionar lo que ocurre a continuación. La chica a la que quiere testifica en su contra, con mentiras muy escandalosas e inculpatorias. A partir de este momento,

Tyrion comienza a dejarse llevar por la ira. Hace un discurso en el que increpa a todos los que han mentido en su contra, a su padre, a su hermana, a su amada e incluso al público de la corte, que está claramente en su contra. Se puede comprobar cómo poco a poco su rabia va en aumento, y finalmente toma una decisión que juega totalmente en su contra a pesar de lo épico que nos sugiere la escenificación: deja de lado el pacto y pide un juicio por combate, en el cual alguien tendrá que luchar a muerte por él para demostrar su inocencia ante los dioses. Si nadie quiere luchar por él, lo cual es fácil de pensar debido a que todo el mundo le odia, él mismo tendrá que luchar por su vida.

¿Por qué es valiosa esta escena en términos de competencias emocionales? Si bien la situación a la que Tyrion está sometido es muy complicada, muestra cómo incluso alguien con la capacidad para mantener la mente fría en situaciones límite puede dejarse llevar por la rabia y actuar de manera que es totalmente perjudicial, en este caso para sí mismo, pero en muchas ocasiones también para quienes le rodean. Esto será explicado al grupo por parte del tutor.

Tras visualizar la escena, el tutor preguntará a la clase si la decisión de Tyrion es beneficiosa para él. Puede haber división de opiniones; Tyrion es un personaje muy carismático y es fácil empatizar con él, pero el tutor explicará que su discurso le ha causado más problemas de los que ya tenía, a pesar de que se haya desahogado.

Se propondrá un ejercicio individual: cada alumno debe pensar y escribir en un folio cuál fue la situación en la que más se enfadó en las últimas semanas. Este folio no se recogerá, de manera que cada alumno pueda pensar en una situación personal sin miedo a que su privacidad se vea invadida. Después de identificar esta situación, deberán escribir dos nuevos puntos: cómo pensaron o interpretaron los hechos en aquel momento y cómo reaccionaron. Por último, deberán pensar en si existe alguna relación entre la emoción que sintieron, cómo lo vivieron y pensaron a nivel personal y la reacción que tuvieron. El tutor explicará que una manera de gestionar la rabia es mediante lo que se conoce como técnicas cognitivo-conductuales, que relacionan la manera de percibir un problema y de pensar en él con cómo se siente y, por tanto, cómo se reacciona. Se expondrá que las situaciones que nos provocan reacciones de enfado muchas veces están fuera de nuestro control: no podemos controlar si alguien nos falta al respeto o alguna situación nos frustra, pero lo que pensemos de ello no depende de nadie más que de nosotros mismos. Aprendiendo a plantear interpretaciones y maneras de gestionar situaciones que nos provoquen rabia de manera diferente, siendo

conscientes de que esta emoción puede llevarnos a hacer cosas de las que nos arrepintamos, sentiremos un mayor control sobre nuestras emociones y que, aunque alguien quiera hacernos enfadar, no le será fácil conseguirlo porque depende de nosotros.

A continuación, se explicará que, dentro de las técnicas cognitivo-conductuales, existen las llamadas técnicas de relajación. Se introducirán dos de ellas a los alumnos que comparten una misma base: el ser humano es capaz de activar voluntariamente el sistema parasimpático, que es el que se encarga de reducir la activación y por tanto de relajarnos (Labrador, 2008). Esto se logrará mediante ejercicios de respiración y de contracción y relajación muscular.

En esta sesión se practicará la respiración como técnica de reducción de la activación y, por tanto, de gestión de la rabia. Deben crearse las mejores condiciones en el aula para practicarla: se bajarán un poco las persianas creando una iluminación tenue, se cerrarán las puertas y las ventanas y se tratará de evitar ruidos u otro tipo de distracciones. Cada alumno tendrá que estar sentado en una posición cómoda, algo retirado del pupitre para poder apoyar los brazos sobre las piernas. Quien lo desee, puede cerrar los ojos para concentrarse más. El profesor explicará que no solo vamos a respirar profundamente, sino que vamos a tratar de centrar nuestra atención en estos movimientos de respiración. Esta es una manera de evadirse de aquello que nos está causando la emoción de enfado. El profesor indicará una inspiración de cinco segundos, y una espiración de otros cinco. Se repetirá diez veces. Una vez acabado este ejercicio, el tutor le indicará a la clase la utilidad de esta técnica: si se entrena con cierta frecuencia, la sensación de relajación podrá irse creando desde situaciones en las cuales es fácil conseguirla, como en clase sin que nadie moleste, a momentos cotidianos de mucho estrés. Además, al consistir en algo tan común como la respiración, será una técnica muy accesible, prácticamente en cualquier situación.

A continuación, se procederá a tratar otra emoción que requiere de una adecuada gestión emocional: la tristeza. Para empezar, el tutor debe hacer hincapié en el hecho de que se trata de algo que vamos a sentir todos en algún momento. No está mal sentir tristeza, no debemos presionarnos a estar siempre bien. Habrá días en los que hayan ocurrido cosas de una manera que no esperábamos o, sencillamente, no estaremos en un estado de ánimo alegre. Como se comentó con la emoción anterior, la forma de pensar e interpretar lo que sentimos puede ayudar a que se gestione de una manera más sana o

puede contribuir a que esa sensación negativa se potencie. Cuando sintamos tristeza, debemos ser conscientes de que es algo normal y que debemos permitirnos estar así. Pensar que no deberíamos estar tristes nunca es contraproducente: es una manera de pensar que puede producir más presión e incluso una sensación de culpa por lo que sentimos, y esto hará que nos sintamos peor. Una vez explicado esto, se visualizarán dos vídeos seguidos: el primero es un extracto de la serie *Cómo conocí a vuestra madre* (Thomas, Bays y Fryman, 2006) y el segundo una escena de la película *(500) días juntos* (Novick *et al*., 2009).

En la escena de *Cómo conocí a vuestra madre* (Thomas, Bays y Fryman, 2006), se observa cómo una de las protagonistas, Robin, se levanta muy animada una mañana y acude a la guardería de su amiga Lily para hablar sobre su profesión: reportera de televisión en una cadena local de Nueva York. Explica en qué consiste a la clase, y una niña le pregunta si tiene prometido. Lily le explica que Marshall (su prometido) estuvo en el aula el día anterior y aprendieron esa palabra. Robin le contesta que no, pero que tiene cinco perros. La alumna le pregunta si no se siente sola, porque su abuela tiene cinco gatos y se siente sola. Esto le sienta mal a Robin, que ya se sentía algo solitaria por no tener pareja. El resto del día no le va mejor, y se ve cómo vuelve a casa por la noche triste y desanimada.

En la segunda escena, perteneciente a la película *(500) días juntos* (Novick *et al*., 2009), se observa cómo Tom, el personaje principal, se da cuenta de que Summer, la chica de quien está profundamente enamorado, se va a casar con otra persona. Se comprueba cómo pasan los días, representados por una cifra: se pasa desde el día 408 desde que conoce a Summer hasta el 440 de golpe, y Tom no está nada mejor. Suena su despertador a las 7:00 todos los días, y él lo apaga de la misma manera apática y rabiosa. Se ve lo que hace en su día a día: va a hacer una compra nada saludable en albornoz, increpa a las parejas por la calle y en el trabajo va con gafas de sol y presenta una indiferencia absoluta.

La función de mostrar estas dos escenas es hacer una comparación entre ambas. El tutor preguntará a mano alzada cuáles son las diferencias entre los dos vídeos que se han visto. Se busca identificar que, además de que la emoción de tristeza parece manifestarse de manera mucho más intensa en Tom que en Robin, el primero permanece en ese estado de tristeza y apatía durante un mes, y no hace nada para tratar de sentirse mejor. Robin está triste, pero en espacio temporal mucho menor.

A partir de esto, el tutor explicará que la tristeza y la depresión son distintas y debemos aprender a diferenciarlas adecuadamente. En la vida cotidiana es fácil decir que alguien está deprimido, que está "depre" cuando tiene un mal día o está triste por algo puntual. La depresión es un estado de tristeza profunda que se alarga en el tiempo, e interfiere con la vida cotidiana de la persona. Se trata de comprender que la tristeza es una emoción frecuente y normalizarla para llevar una mejor gestión de la misma, en el marco de las relaciones entre el pensamiento y la emoción. No se trata de ignorar esta emoción, sino evitar magnificarla y darle importancia en su medida adecuada, relativizando en función de la importancia de cada caso.

Por otra parte, en caso de pensar que se puede estar pasando por una depresión real, el tutor explicará que el centro cuenta con un Departamento de Orientación que está en contacto con la actualidad de la psicología, y que permanece abierto a hablar con el alumnado sobre cualquier tema que pueda tener relación con esto. En el Departamento se trataría de identificar la mejor respuesta a cada situación, y en caso de que sea necesario, remitir a una consulta de psicología clínica.

Para personalizar este ejercicio de concienciación, se pedirá a los alumnos que, en el mismo folio de antes, escriban su respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Crees que en algún momento de tu vida has pasado por una depresión?
- ¿Cómo la identificarías en el futuro si sospechases que la estás pasando?
- Indica una situación en la que hayas estado triste en los últimos días y si consideras que tu manera de pensar en ello contribuyó a sentirte más tranquilo o más triste.

Al finalizar, se indicará a los alumnos que, si quieren, pueden entregar los folios de manera anónima, y se repetirá la idea de que el Departamento de Orientación está abierto al alumnado para hablar sobre cualquier situación de malestar o de gestión emocional, sea esta cual sea. Los alumnos volverán a enviar por medio de la plataforma virtual la ficha de retroalimentación sobre las dinámicas de esta sesión (Figura 4), y el tutor enviará la suya (Figura 5) junto a las de los alumnos al Departamento de Orientación, preferiblemente antes de la reunión de coordinación semanal.

Los materiales necesarios para esta tutoría son los vídeos entregados al profesor, el ordenador portátil y proyector del aula, y folios en blanco para responder a las preguntas, junto a los cuestionarios virtuales de seguimiento.

Tercera sesión: Ansiedad, miedo y coronavirus

Esta tercera sesión pretende dar ciertas herramientas a los alumnos para hacer frente a situaciones de ansiedad o miedo. Para ello, se comenzará contextualizando sobre una situación acorde mediante dos escenas de la película *El discurso del rey* (Ábalos, Sherman, Unwin y Hooper, 2010), basada en hechos reales.

En la primera escena que se mostrará se ve a Albert, príncipe inglés en los años 30 del siglo pasado, tratando de leer un comunicado ante su padre, el rey. El príncipe es tartamudo, y muestra en toda la cinta una profunda frustración por ello. No es el heredero, pero su hermano mayor es muy irresponsable y cabe esperar que abdique el trono en su favor cuando su padre muera. Albert tiene una gran carga encima: no se ve listo para ejercer de monarca porque no se cree incapaz de hablar a la nación sin tartamudear, ni mucho menos de liderarla. Hitler y Stalin ganan poder en Europa, y la guerra parece acercarse más cada vez. Todo este contexto crea una gran ansiedad y miedo a la situación en Albert.

Por si fuera poco, su padre, quien cuenta con una gran experiencia en este ámbito y podría ayudarle, se limita a expresar todo lo complicado de la situación y a presionar a Albert. Cuando intenta leer el texto, el rey pierde la paciencia y le grita para que lo haga. La proyección de esta escena servirá como pie para las siguientes preguntas, que se lanzarán al grupo:

- ¿Qué siente Albert al no conseguir leer correctamente?
- ¿Cómo reacciona su padre, el rey?
- ¿Cómo podría actuar para facilitarle leer más tranquilo?

Con estas preguntas, se busca resaltar el hecho de que Albert está bajo una gran presión por parte de su padre pero también por las circunstancias históricas. Su tartamudez le crea una gran ansiedad y miedo, y la reacción de su padre, lejos de ayudarle, consigue que se sienta más presionado aún. Así, se introduce el tema del miedo y las maneras de gestionarlo.

El miedo es una emoción que puede sentir cualquier persona y en situaciones muy diversas, por lo cual es importante que conozca algún modo de lidiar con ella. Así, se propone en esta sesión iniciar a los alumnos en las conocidas como técnicas de

exposición (Labrador, 2008). Mediante esta herramienta, se proporciona una manera de enfrentar situaciones cotidianas que puedan despertar esta emoción en los alumnos, pero también puede ser interesante para tratar determinados aspectos relacionados con las consecuencias de la pandemia del coronavirus.

Para ilustrar esta técnica, se mostrará una segunda escena de la película *El discurso del rey* (Ábalos, Sherman, Unwin y Hooper, 2010). En ella, se ve cómo el ahora rey Albert está en el salón del trono, donde será coronado dentro de poco, ensayando las palabras que tendrá que decir en el momento de la ceremonia. Es un ejemplo claro de exposición: el rey no está solamente ensayando como cabría esperar en un acto tan importante; está afrontando un miedo en un ambiente extremadamente parecido al que teme en última instancia.

El tutor explicará al grupo que la exposición consiste en afrontar situaciones que sintamos como aversivas, es decir, que nos puedan causar miedo o ansiedad. La razón del funcionamiento de estas técnicas reside en el hecho de que esperamos que esa situación que nos da miedo nos cause malestar, dolor o sensaciones desagradables de cualquier tipo. Esto nos lleva a evitarlas, y evitándolas nos sentimos aliviados. Cuando dejamos de evitarlas y nos exponemos a eso que nos da miedo, si conseguimos permanecer en esta situación sin rendirnos y evitarla de nuevo, progresivamente iremos normalizándola y perderemos ese miedo o ansiedad. Es importante resaltar que no se debe huir de la situación si queremos deshacernos de ese miedo; de lo contrario estaremos volviendo a recompensar a nuestro cerebro con ese alivio y enseñándole que es mejor escapar.

Para tratar un miedo, es importante que se planifique una exposición progresiva. Se puede hacer una lista de diez escenarios, siendo el último la propia situación temida y el primero algo que nos produzca ese miedo, pero de manera más suave. Una vez fijados estos dos puntos de referencia, se crearán los puntos intermedios con exposiciones graduales y cada vez más cercanas al miedo real. La película de *El discurso del rey* (Ábalos, Sherman, Unwin y Hooper, 2010) es valiosa en este sentido; se puede observar cómo se van proponiendo situaciones de ensayo para afrontar el miedo de Albert, empezando con práctica en la consulta del doctor, siguiendo con pequeños discursos y finalizando la película con su coronación y con el discurso de aliento a la nación frente a la situación de inicio de la Segunda Guerra Mundial.

Debe explicarse en el aula que, si al comenzar la exposición al estímulo más suave, sentimos que es insoportable, se deben crear otros que sí podamos aguantar. En caso de que no se pueda pensar en otra situación menos aversiva, se puede utilizar la exposición mediante la imaginación al problema o reducir el tiempo en el que estamos presentes frente a ese miedo, para ir incrementándolo poco a poco.

Esta técnica es interesante en la situación de pandemia porque existen personas que han desarrollado miedos a aspectos cotidianos como salir de casa. Mediante una exposición progresiva a este estímulo, se podría lograr superar este miedo.

Se hará un ejercicio de puesta en práctica de esta técnica con el coronavirus. Para ello, el tutor escribirá en la pizarra el inicio y el final de la exposición. Estos podrían ser salir de casa para bajar la basura con guantes y mascarilla y volver inmediatamente, y pasar un día paseando por el centro de Madrid con normalidad (siempre respetando el uso de mascarilla y las medidas de higiene y seguridad), respectivamente. La idea de esta actividad es que familiaricen con el proceso, con lo cual los pasos pueden ser cinco en vez de diez.

A continuación, se formarán parejas y cada una tendrá que comentar entre sí un miedo que tenga cada uno. El objetivo de esto es tener una primera toma de contacto en la admisión de ciertos miedos, de manera que contribuyamos a formar una competencia en los alumnos de normalidad a la hora de expresar emociones desagradables. Una vez detectado estos dos miedos en cada pareja, tendrán que escribir en un folio una progresión de exposición a ese estímulo, de manera consensuada. Quien tiene el miedo aprenderá a establecer una serie de pasos para superarlo, mientras que su compañero deberá ponerse en su lugar de manera empática para comprender su emoción y ayudarle, al mismo tiempo que puede darle una visión menos subjetiva sobre su miedo.

La otra emoción que se tratará en esta sesión, muy relacionada con la anterior, es la ansiedad. Para ello, se introducirá el tema con un vídeo de la serie *Breaking bad* (Walley-Beckett y Renck, 2009). En él, el agente del Departamento Antidroga de Estados Unidos Hank Schrader recibe los elogios de su jefe por haber logrado acabar con uno de los narcotraficantes más peligrosos de la zona. Le comunica que ha sido ascendido, y que tendrá que ir a El Paso (zona fronteriza de Estados Unidos con México en la cual existen muchos conflictos por narcotráfico) para ayudar a los agentes locales. Él se muestra confiado y agradecido en público, pero cuando se queda solo en el ascensor toda la presión se le viene encima. Acaba de estar en un tiroteo, y le están

enviando a un sitio en el cual esto podría volver a ocurrirle. Hank sufre un ataque de ansiedad en el ascensor, y en cuanto sale de él vuelve a mostrar su cara confiada y deja de lado sus emociones.

Esta escena sirve de punto de partida para establecer un ejemplo de cómo las personas pueden dejar en un segundo plano sus propias emociones sobre lo que está ocurriendo en su día a día, como si estas no fueran tan relevantes como el resto de aspectos. Hank está en el trabajo y siente que, como agente, no debe mostrar una cara emocional porque lo relaciona con debilidad. Existen muchas razones por las cuales la gente puede no hablar de su ansiedad: pensar que es cuestión de ser fuertes, que no deben preocupar o cargar a otras personas contándoles lo que sienten o, sencillamente, no están acostumbrados a hablar de sus emociones en general. Pero como muestra el ejemplo del vídeo, si una situación nos mantiene bajo un estrés fuerte y no la gestionamos de manera adecuada, puede acabar causando un ataque de ansiedad.

Aprender a gestionar la ansiedad de manera adecuada es importante dentro de las competencias emocionales que harán más sencilla la vida cotidiana de las personas a lo largo de su vida, pero tiene además una aplicación directa al contexto actual. Debido a la cuarentena provocada por el coronavirus, mucha gente ha sufrido de problemas de ansiedad por no poder salir de casa o por tener situaciones complicadas con familiares o seres queridos, además de problemas de convivencia. Por ello, tener alguna herramienta para regular y canalizar esta ansiedad, a pesar de la complejidad de este tema, puede ser realmente útil.

De esta manera, se expondrá en clase otra técnica de relajación: la conocida como relajación muscular progresiva. Esta técnica consiste en aprender a percibir y distinguir los grados de tensión y relajación de los músculos de nuestro cuerpo (Labrador, 2008). Para ello, los alumnos se sentarán cómodamente, algo retirados del pupitre y con los brazos apoyados sobre las piernas. El ejercicio consistirá en tensar diferentes músculos durante diez segundos y mantenerlos relajados durante otros veinte. Se harán dos repeticiones por cada grupo muscular trabajado, que serán:

- Manos.
- Boca y mandíbula.
- Hombros, espalda y pecho.
- Abdomen.

Así, los alumnos tendrán que sentarse en una posición cómoda y relajada, en silencio, y apretar durante diez segundos el músculo o parte del cuerpo que se indique. El tutor marcará los tiempos. No deben existir distracciones en el momento de realizar el ejercicio, y es conveniente que los alumnos cierren los ojos para poder concentrarse más en sus sensaciones corporales. Conviene bajar las persianas creando una luz tenue, evitar que se produzcan ruidos que distraigan a la clase y, quien las tenga, que deje las gafas sobre el pupitre mientras se realiza la actividad.

Al finalizar, se puede preguntar al grupo por qué piensan que este ejercicio es útil como método de relajación y para regular la ansiedad, en concreto. Se explicará que esta técnica trata de hacernos más conscientes de cuando estamos en tensión fisiológica, que va siempre unida a la sensación de tensión que nos produce la ansiedad a nivel cognitivo. Así, aprendiendo a identificar de manera más atenta nuestra tensión muscular, podemos detectar nuestras emociones. Pero no solo sirve para detectarlas; si este ejercicio se practica de manera regular en un ambiente relajado y tranquilo, nuestro cerebro aprenderá a relajarse también en contextos que nos causen ansiedad cuando pongamos en práctica esta técnica. Para ello, es importante recalcar que se debe practicar en un ambiente que sea tranquilo, como el que se ha tratado de crear en el aula.

Por último, se indicará a los alumnos que la ansiedad y el miedo son, al igual que la tristeza y la depresión, aspectos muy personales y variables en cada uno. Debe reforzarse la idea de que existen vías para tratar casos en los que ellos no se vean capaces de hacerlo por sí mismos, o incluso si simplemente quieren aprender a hacerlo; el Departamento de Orientación tenderá siempre la mano a cualquier alumno que quiera hablar sobre estos temas y le ofrecerá la mejor asesoría posible, ya sea de manera directa o derivando a otros profesionales.

Se recordará que deben cumplimentar y enviar por la plataforma virtual el cuestionario de seguimiento de la sesión, y el tutor los enviará junto a la suya (figuras 4 y 5) al Departamento de Orientación antes de la reunión de coordinación.

Los materiales utilizados para esta sesión serán los vídeos proporcionados por parte del Departamento de Orientación, el proyector y ordenador del aula y los cuestionarios de seguimiento de la sesión.

Cuarta sesión: autoestima y pensamientos irracionales

Esta sesión comenzará con un vídeo introductorio, extraído de la película *La teoría del todo* (Bevan *et al.*, 2014). Se trata de una cinta biográfica sobre Stephen Hawking. En el vídeo, se observa el característico buen humor que presentaba el genio científico, contestando a preguntas del público con bromas y riéndose de sí mismo. Se ve cómo él mismo sufre, pues le gustaría poder levantarse a recoger el bolígrafo que se le ha caído a una espectadora. Sin embargo, a pesar de todas las dificultades que su día a día le conlleva, mantiene un estado de ánimo admirablemente alegre y positivo. Lo más poderoso de esta escena es que es una representación de la actitud real que mostraba el científico.

Mediante este punto de partida, el tutor podrá introducir los términos de autoconcepto y autoestima. Según Massenzana (2017), "el autoconcepto constituye una variable basada en la percepción que tiene el sujeto de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones". Por otra parte, la autoestima consiste en "una valoración de la imagen que está conformada por aquellas autopercepciones emergentes de todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo, un individuo puede ir acumulando durante toda su vida". Así, se trata de dos conceptos relacionados pero distintos. Para esta dinámica, el tutor se referirá al autoconcepto en términos de lo que cada alumno siente y piensa sobre sí mismo, mientras que la autoestima será un concepto más general que también cuenta con el impacto de otros factores, como lo que opinan de esa persona los demás y cómo afecta esto a su manera de quererse a sí mismo.

Se desarrollará un ejercicio en la clase que tratará sobre lo que uno opina de sí mismo y lo que opinan aquellos que le rodean. Los alumnos tendrán que escribir en un folio y de manera individual una lista con tres aspectos psicológicos que les gusten de sí mismos pueden ser características de personalidad, manera de gestionar problemas, valores con los que se vean representados… Cualquier aspecto relacionado es válido.

A continuación, se formarán grupos de cinco alumnos. En cada uno de ellos, cada alumno tendrá un folio en blanco que le pasará a sus compañeros de grupo, y estos escribirán tres características que le gusten de cada persona. Así, al final del ejercicio, cada alumno contará con una lista de doce cualidades que sus compañeros detectan en ellos. Esta actividad presenta una doble función: por una parte, el alumno podrá

conservar este folio y llevarlo a casa para poder leerlo siempre que quiera, ayudando a reforzar su autoestima. Además, estos elogios provendrán de alumnos de su propia clase, con lo cual contribuirá a mejorar el clima de convivencia en el aula.

Por último, se preguntará a la clase sobre lo que opinan de la importancia de la autoestima sana en el día a día. Se pueden dejar cinco minutos de debate entre el grupo, atendiendo a las propuestas que se hagan y resolviendo dudas. El tutor presentará el concepto de profecía autocumplida al grupo, indicando que si alguien no se ve capaz de lograr algo, es muy probable que se diga a sí mismo que no puede hacerlo. Esto llevará a la forma que tiene de percibirse, es decir, a su autoconcepto, y se atribuirá características limitadoras que interiorizará, haciendo más probable que no alcance sus objetivos.

Después de esto, se visualizarán dos vídeos más. Estos pertenecen a la película *Once upon a time in… Hollywood* (Tarantino, Heyman y McIntosh, 2019). Las escenas muestran cómo Rick Dalton, un actor de Hollywood que no pasa por el mejor momento de su carrera cinematográfica, se queda bloqueado en medio de un rodaje y no recuerda las frases que tiene que decir. Se ve cómo le afecta esto y lo muchísimo que se tortura cuando vuelve a su camerino: comienza a romper objetos, dar patadas e insultarse a sí mismo. Es capaz de identificar una razón por la cual puede que la escena no haya ido como él esperaba: la noche anterior bebió demasiado. Sin embargo, no acepta este hecho de manera tranquila, sino que se dice a sí mismo que se ha puesto en ridículo frente a todo el mundo y que es un borracho. Se ve cómo su diálogo hacia sí mismo afecta a su autoconcepto.

En la segunda escena, Rick es capaz de actuar bien y todo el mundo le elogia por ello. Se ve cómo su gesto es totalmente distinto; casi parece que vaya a llorar de la felicidad. El tutor hablará sobre cómo el personaje de Rick está mostrando una gestión de sus emociones muy basada en lo que otros perciben sobre él, poniendo una gran presión sobre sí mismo.

Como se comentó en sesiones anteriores, lo que se piensa de uno mismo está muy relacionado con nuestras emociones, y por ello con nuestro bienestar y nuestro autoconcepto. Es importante que sepamos identificar en qué manera nos hablamos a nosotros mismos, poniendo bajo lupa el contenido y las formas. En muchas ocasiones podemos recurrir a pensamientos radicalmente negativos sobre nosotros, como lo hace Rick Dalton. Puede que a veces estén basados en hechos objetivamente reales, pero la

manera que tenemos de interpretarlos depende de nosotros, y por tanto si nos castigamos o los aceptamos de manera serena. En este contexto, es interesante introducir los pensamientos irracionales. En muchas ocasiones estos pensamientos no se verbalizan, pero siguen afectando a nuestra manera de pensar y vernos.

Albert Ellis (2000) habla de varios tipos de creencias o pensamientos irracionales:

- Expresiones absolutistas de exigencia u obligación: "tengo que impresionar a estas personas que voy a conocer", "tengo que ganarme su aprobación" o "tengo que hacer todo lo que me he propuesto hoy o mi día será un fracaso".
- Expresiones que incluyen "no soporto" o "no soportaría que": "no soporto cuando esta persona me mira así" o "no podría soportar si saco menos de un siete en este examen".
- Tremendismo: "sería horrible si mañana no puedo salir con mis amigos porque no he acabado de estudiar" o "sería terrible que esta persona no me conteste los mensajes".
- Etiquetaje: "es que yo soy así, no puedo cambiarlo" o "si no fueses así de nervioso podrías hacer mejor los exámenes".

Estas maneras de plantear pensamientos sobre nuestras realidades cotidianas pueden contribuir a que se generen emociones como la rabia, la tristeza o la ansiedad. Sin embargo, se pueden controlar buscando maneras alternativas de pensar en los mismos hechos. Para ponerlo en práctica, cada alumno responderá en un folio a las siguientes preguntas:

- ¿Podrías identificar algún pensamiento que hayas tenido en relación a los tipos de creencias irracionales que se han indicado?
- ¿Cuál sería una manera de formularlos desde lo aprendido sobre regulación emocional?

Como en el resto de sesiones, al finalizar se indicará que se deberá enviar por la plataforma virtual del centro el cuestionario de seguimiento de las sesiones (figura 4l) y el tutor las reenviará al Departamento de Orientación junto a su propio documento de seguimiento (figura 5) antes de la reunión de coordinación semanal.

Los materiales que se necesitarán para esta sesión de tutoría serán los vídeos entregados al tutor, el ordenador y proyector del aula y los folios en blanco para escribir, así como los cuestionarios virtuales.

Quinta sesión: Habilidades sociales relacionadas con las emociones

En esta última sesión del programa, se tratarán tres habilidades sociales que están fuertemente unidas a la gestión emocional: la asertividad, la empatía y la escucha activa. Estas tres habilidades pueden contribuir a mejorar el ambiente en el centro aportando maneras alternativas de percibir los conflictos.

En primer lugar, el tutor preguntará al grupo sobre las ideas previas que tienen respecto a la asertividad. Esto es interesante en el sentido de que, siendo una habilidad socio-emocional tan importante, es un término que no ha acabado de formar parte del vocabulario cotidiano. Debe aclararse que se trata de un tipo de comunicación que defiende la posición y los derechos propios, pero sin maltratar o dejar de respetar a los demás cuando sus posiciones son distintas.

Se ejemplifica mediante un vídeo de la serie *Breaking bad* (Lin y Brock, 2008) en el cual los personajes hablan sobre la decisión que tiene que tomar Walter White sobre si hacer quimioterapia o no, debido a su cáncer de pulmón. Sus familiares quieren que siga el tratamiento para tener alguna oportunidad de sobrevivir, pero él no lo ve así. En su monólogo, explica que siente que nunca ha tomado sus propias decisiones en su vida, y que no quiere pasar por todos los efectos secundarios de la quimioterapia para vivir unos meses más, pero con una probabilidad aún alta de morir. Decide, en contra de la opinión generalizada de su familia, que prefiere vivir en su casa en lugar de en el hospital, que quiere dormir en su propia cama, que no quiere se le caiga el pelo y que no quiere estar tan débil como para que en sus últimos meses de vida no pueda hacer ninguna actividad cotidiana.

Si bien se trata de un caso muy extremo, refleja bien lo que significa la asertividad. Walter decide que su vida es solo suya, y que por eso tomará esta decisión tan difícil a pesar de que su familia no esté de acuerdo. El tutor explicará que, en la vida real, serán pocas veces las que nos tengamos que enfrentar a una decisión tan radical. Sin embargo, es una manera de ilustrar lo que significa ser asertivo: conozco y defiendo mis propios derechos, a pesar de que puedan entrar en conflicto con lo que los demás opinan, siempre que mi posición no vulnere los derechos de los demás.

Se planteará un ejercicio por parejas de alumnos: cada pareja tendrá que aportar una respuesta asertiva a cada una de las siguientes situaciones, en una situación de *role playing.* La pareja irá rotando sobre quién se pone en el lugar de la persona que da la respuesta asertiva. Se dará un minuto para cada situación.

- Estás haciendo la compra y tienes el tiempo justo para volver a casa a dejarla e irte a clase. Cuando estás haciendo cola para pagar, ves que un señor no se da cuenta de que estás en la fila y se cuela.
- Estás en una reunión de amigos, y mientras estás contando lo que te ha pasado en casa esta mañana, un amigo te interrumpe y comienza a contar otra cosa.
- Sientes que llevas muy mal el examen de mañana, y estás muy agobiado/a por no aprobarlo porque es el que decide si aprobarás o no la asignatura. Tus padres te dicen que hoy te toca hacer la cena, porque no te han visto hacer nada en casa en todo el día.
- Te invitan a una fiesta a la que irán todos tus amigos, pero tú estás muy cansado/a y solo te apetece quedarte en casa viendo una serie.
- Estás hablando sobre un tema polémico con un compañero de clase, y de repente este comienza a gritar y a decirte que no deberías hablar sobre esto, porque no tienes ni idea.

Se buscarán respuestas educadas, que no impongan su posición de manera dominante, y mientras que la otra parte sí tratará de imponerse. Así, la actividad permitirá que se diferencie entre lo que es defender una posición de manera asertiva o de manera agresiva, y también se practicará la paciencia para no abandonar la posición de asertividad cuando el alumno se vea presionado. Esto pretender poner en contacto a los alumnos con maneras alternativas de gestionar conflictos, atendiendo así a esta necesidad del centro.

La segunda habilidad social que se pondrá en práctica en esta sesión será la empatía. Para presentar la importancia de esta competencia socio-emocional, se proyectará una escena de la película *12 años de esclavitud* (Pitt *et al*, 2013). La elección de esta película se basa en el reflejo de la enorme importancia de la empatía no solo como manera de fomentar una mejor convivencia, sino como motor del cambio y de las revoluciones de derechos humanos. En la escena se muestran las diferencias de mentalidades entre un esclavista y alguien que está en contra de ello en la América del siglo XIX. Samuel Bass, interpretado por Brad Pitt, está trabajando a pleno sol junto a

los esclavos de Edwin Epps. Este último se acerca a decirle que está preocupado por él, pues hace mucho calor para un trabajo físico tan duro. Él se ríe irónicamente, y le indica que le parece gracioso que se preocupe por él cuando el estado de sus trabajadores es intolerable. Epps no muestra ningún atisbo de empatía por ellos, y responde que son su propiedad. Así, los dos personajes hablan de una injusticia tan grave como la esclavitud, y la escena se cimienta en base a la empatía de Bass hacia los esclavos y la ausencia de la misma por parte de Epps.

En sesiones anteriores hemos aprendido a identificar las propias emociones de manera más eficiente, y esta puede ser una buena base para lograr identificar lo que sienten los demás. Para trabajar la empatía en el aula, el tutor planteará una nueva actividad de *role playing*. En el ejercicio anterior se planteaban varias situaciones y se iban alternando los papeles, pero en esta ocasión todos los alumnos pasarán por una misma situación por parejas. Se planteará un conflicto entre dos personas, que tratarán de defender su posición. Al cabo de tres minutos los roles se invertirán, y cada alumno tendrá que defender la postura del otro personaje.

La situación planteada es la que se plantea entre dos personajes de la serie *Friends* (Borkow y Burrows, 1997), cuando Ross y Rachel son pareja. Rachel ha conseguido un trabajo que le apasiona, pero le quita muchísimo tiempo para pasarlo con Ross. Está muy estresada porque tiene que acabar ciertas tareas antes de que acabe el día, y por ello le llama diciendo que no va a poder cenar con él esa noche, en la que celebraban su aniversario. Ross no lo entiende, y decide llevar la cena a su oficina. Allí, Ross mancha de comida el trabajo de Rachel, y ella le echa, muy enfadada. Cuando llega a casa, comienzan a discutir y ninguno se pone en el lugar del otro. Cuando Ross le pregunta a Rachel si esta discusión tiene que ver con Mark, un compañero del trabajo del cual está celoso, Rachel se harta y plantea que se den un tiempo en la relación.

Se formarán parejas y se representarán maneras alternativas y más empáticas de la escena de la discusión en casa, tratando de ponerse en la piel del otro. Después de tres minutos, se intercambiarán los personajes y se repetirá el *role playing* durante otros tres minutos.

Se preguntará a la clase sobre su experiencia con la actividad. ¿Ha habido alguna ruptura como en la serie? ¿Se ha llegado a soluciones del conflicto por medio de la empatía con la otra persona? ¿Cuáles son? Se puede debatir sobre estas preguntas

durante cinco minutos, de manera que se expongan ideas de cómo se ha tratado el conflicto mediante la empatía y se compartan con el resto del grupo.

Cuando se finalice la actividad, se recordará al alumnado que deberán enviar el cuestionario de seguimiento de la sesión (figura 4) por medio de la plataforma virtual del centro, y el tutor las reenviará al Departamento de Orientación junto a su propia opinión de la sesión en su cuestionario de seguimiento (figura 5).

Los materiales necesarios para esta última sesión serán los vídeos proporcionados por el Departamento de Orientación, el ordenador y proyector del aula y los cuestionarios de seguimiento.

Evaluación del programa

A continuación se presentan como indicadores de logro evaluables los objetivos específicos diseñados para el programa de inteligencia emocional a través del cine (Figura 6).

Figura 6. *Evaluación y síntesis del programa*

Indicadores de logro	**Valoración**	**Propuestas de mejora**
Ofrece al profesorado las herramientas metodológicas y de conocimiento del tema que requieren para la puesta en práctica del programa en las horas de tutoría.	1 2 3 4 5	[…]
Crea una conciencia emocional en el alumnado que le permita reconocer sus propias emociones y las de los demás.	1 2 3 4 5	[…]
Logra que el alumnado aprenda a regular las emociones, permitiéndose expresarlas sin que sean reprimidas y evitando dejarse llevar por ellas cuando no sea adecuado.	1 2 3 4 5	[…]
El alumnado aprende a manejar la ira, la tristeza y la ansiedad o el miedo.	1 2 3 4 5	[…]

Propicia una autonomía personal que se base en entender cómo desarrollar una autoestima sana y sensación de autoeficacia y de automotivación.	1 2 3 4 5	[…]
Favorece el desarrollo de habilidades socio-emocionales como la escucha activa o la empatía, favoreciendo así un mejor ambiente de convivencia en el centro y valores democráticos de respeto y tolerancia hacia los demás.	1 2 3 4 5	[…]
Seguimiento y evaluación de las actuaciones del programa de forma conjunta y a lo largo de todo el proceso.	1 2 3 4 5	[…]
Contribución a la mejora del Plan de Convivencia del centro a través del programa.	1 2 3 4 5	[…]

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y limitaciones

La preparación y el desarrollo de un programa de educación emocional como el que ocupa este trabajo, con toda su complejidad y necesidad de coordinación con los tutores para su puesta en práctica, muestra claramente la gran carga de trabajo que supone lograr una educación emocional adecuada. Además, no se debe perder la perspectiva de que este programa es únicamente uno de los aspectos del Plan de Acción Tutorial. En los cursos de Secundaria para los cuales está dirigido se dan aproximadamente cuarenta horas de tutoría a lo largo del curso académico, conformando este programa únicamente cinco del cómputo global. Esto pone de manifiesto la dificultad de introducir un programa que sea totalmente satisfactorio para todos los aspectos emocionales que podrían trabajarse, mucho más amplios que lo que presenta esta propuesta.

Dentro de esta limitación temporal que se presenta por razones de horario y carga de temáticas a tratar en la Acción Tutorial, se ha tratado dar prioridad a aspectos que sean imprescindibles para tener una primera aproximación de calidad a la educación emocional. Un aspecto interesante que se podría proponer en el centro es tomar la

educación emocional como una temática a tratar desde cursos anteriores, de manera que cada año se pueda profundizar un poco más con los alumnos sobre determinados temas. Esto no solo ayudaría a gestionar conflictos que se dan en la actualidad en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, sino que contribuiría a prevenirlos mediante una educación emocional más integral e interiorizada desde edades más tempranas.

Otra limitación del trabajo, debido a que se cuenta con cinco horas para su desarrollo, es la imposibilidad de proyectar películas enteras en el aula. Existen multitud de obras cinematográficas que hablan de manera directa o indirecta de educación emocional, y plantean temas que son de gran interés. Un ejemplo de esto pueden ser *El indomable Will Hunting* (Bender y Van Sant, 1997), *El pianista* (Polanski, Benmussa, Sarde y Gutowski, 2002), *Una mente maravillosa* (Grazer y Howard, 2001), *Birdman o (la inesperada virtud de la ignorancia)* (Iñárritu, Lesher, Milchan y Skotchdopole, 2014), *Juno* (Malkovich *et* al., 2007) o *Un monstruo viene a verme* (Atienza, Horwits, King y Bayona, 2016). Todas estas son películas que merecen ser visualizadas y diseccionadas para entender cómo reaccionan los personajes a situaciones adversas que requieren de una gran gestión emocional como la pérdida de un ser querido, la soledad de un huérfano, el miedo y la supervivencia en situaciones extremas, o lidiar con un trastorno mental. Muchas de estas cintas duran dos horas, con lo cual se invertirían tres sesiones en tratar cada una de ellas. Ante esta restricción se propone que sean visualizadas en casa, pues muchas de ellas están en plataformas audiovisuales populares.

Debido a estas limitaciones, el programa trata de establecer un seguimiento rápido y eficaz en el cual se permita introducir cambios en función de la retroalimentación del alumnado y de los propios tutores. La comunicación y la colaboración en este sentido son fundamentales, y mediante ellas se podrá dar una respuesta rápida a las necesidades que vayan surgiendo durante el desarrollo de las cinco sesiones.

A modo de conclusión, se reconoce la multifuncionalidad de la educación emocional tanto en beneficios individuales y personales como en materia de convivencia y desarrollo de valores democráticos. Este ámbito de la educación no solo va a permitir que el bienestar subjetivo de los alumnos sea mejor, con vistas en el presente pero también en el resto de sus vidas con el aprendizaje de competencias emocionales, sino que va a ayudar a establecer relaciones sociales sanas, menos conflictivas y más respetuosas. La sociedad se construye desde los individuos, y para que los valores

democráticos se vean asegurados, se debe llegar a la edad adulta habiendo aprendido a ser persona y a saber convivir.

Referencias

Ábalos, J., Sherman, E., Unwin, G. (productores) y Hooper, T. (director) (2010). *El discurso del rey* [película]. Reino Unido: UK Film Council.

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 293-311.

Aparicio, M. Á. (director), Pérez Vega, J. y Azcárraga, C. (productores) (2020). Pasapalabra [programa de televisión]. España: ITV Studios Global Entertainment.

Atienza, B., Horwits, M, King, J. (productores) y Bayona, J. A. (director) (2016). *Un monstruo viene a verme* [película]. España: Apaches Entertainment.

Batalloso, J. M. (2007). La orientación educativa: Perspectiva ética e ideológica. En Lledó, A. (Coord.) *La orientación educativa desde la práctica*. (pp. 15-38) Sevilla. Fundación ECOEM.

Bender, L. (productor) y Tarantino, Q. (director) (2009). *Malditos bastardos* [película]. Estados Unidos: Universal Pictures.

Bender, L. (productor) y Van Sant, G. (director) (1997). *El indomable Will Hunting* [película]. Estados Unidos: Miramax.

Bevan, T., Fellner, E., Bruce, L., McCarten, A. (productores) y Marsh, J. (director) (2014). *La teoría del todo* [película]. Reino Unido: Working Title Films.

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

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.

Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 2017, vol. 38, num. 1, 58-65.

Borkow, M. (guionista) y Burrows, J. (director) (1997). The one where Ross and Rachel take a break [capítulo de serie de televisión]. En Crane, D., Kauffman, M. y Bright, K. S. (productores), *Friends*. Estados Unidos: NBC.

Brown, C. (guionista) y Bright, K. S. (director) (1995). The one where Rachel finds out [capítulo de serie de televisión]. En Crane, D., Kauffman, M. y Bright, K. S. (productores), *Friends*. Estados Unidos: NBC.

Walley-Beckett, M. (escritora) y Renck, J. (director) (2009). Breakage [capítulo de serie de televisión]. En Gilligan, V., Johnson, M. y MacLaren, M. (productores), *Breaking bad*. Estados Unidos: Sony Pictures Television.

Cogman, B. (guionista) y Sajárov, A (director) (2014). The laws of Gods and men [capítulo de serie de televisión]. En Benioff, D., y Weiss, D. B. (productores), *Juego de Tronos*. Estados Unidos: HBO.

Corazonistas (2019). Proyecto Educativo de Centro 2019-2020, p. 7.

De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.

Del Valle, I. D., y Castillo, M. Á. S. (2012). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, *20*, 107-126.

Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, *5*, 218-226.

Elkind, D., y Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental psychology*, *15*(1), 38.

Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz: Terapia racional emotiva para superar la ansiedad y la depresión* (Vol. 247). Grupo Planeta (GBS).

España. Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de mayo del 2015, Anexo IV, p. 309.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

España (2020). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Ministerio* de Educación y Formación Profesional.

España. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de febrero de 1996, núm. 45, p. 17-18

España. 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. *Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura*, 13 de mayo de 1996, núm. 20, pp. 2-4.

Extremera, N., y Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, *11*.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.

Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J., y López Medialdea, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(2), 221.

Ferrés, J. (2008). Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados. *Educación Social*, *39*, 13-29.

Galve, J.L. y Ayala, C.L. (2002): *Orientación y acción tutorial*. Madrid: CEPE

García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, *36*(1), 97-109.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (3ª Edición). N.Y: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence*. Bantam.

Grazer, B. (productor) y Howard, R. (director y productor) (2001). *Una mente maravillosa* [película]. Estados Unidos: Imagine Entertainment.

Heyman, D., Barron, D. (productores) y Yates, D. (director) (2007). *Harry Potter y la Orden del Fénix* [película]. Reino Unido: Heyday Films.

Novick, M., Tuchinsky, J., Waters, M., Wolfe, S. J. (productores) y Webb, M. (director) (2009). *(500) días juntos)* [película]. Estados Unidos: Dune Entertainment.

Labrador, F.J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

Lázaro Martínez, A., y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación y Tutoría*. Madrid: Narcea.

LeBlanc, V. R., McConnell, M. M., y Monteiro, S. D. (2015). Predictable chaos: a review of the effects of emotions on attention, memory and decision making. *Advances in Health Sciences Education*, *20*(1), 265-282.

Iñárritu, A. G. (director y productor), Lesher, J., Milchan, A. y Skotchdopole, J. W. (productores) (2014). *Birdman o (la inesperada virtud de la ignorancia)* [película]. Estados Unidos: Regency Enterprises.

Lin, P. (escritora) y Brock, T. (directora) (2008). Gray Matter [capítulo de serie de televisión]. En Gilligan, V., Johnson, M. y MacLaren, M. (productores), *Breaking bad*. Estados Unidos: Sony Pictures Television.

Malkovich, J., Halfon, L., Novick, M., Smith, R. (productores) y Reitman, J. (director) (2007). *Juno* [película]. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *19*(3), 27-43.

Massenzana, F. B. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *{PSOCIAL}, 3*(1), 39-52.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000) Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence, *Intelligence*, *27*(4), 267–298.

Montero, M. L. y Sanz Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(1), 1-16.

Morales Moreno, A. B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 95-114.

Nieto, J. M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de educación, 339,* 77-96.

Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(1), 5.

Pitt, B., Gardner, D., Kleiner, J., Pohlad, B., Milchan, A., Katagas, A. (productores) y McQueen, S. (productor y y director) (2013). *12 años de esclavitud* [película]. Estados Unidos: Summit Entertainment.

Polanski, R. (director y productor), Benmussa, R., Sarde, A. y Gutowski, G. (productores) (2002). *El pianista* [película]. Polonia: Studio Babelsberg.

Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, *25*(1), 11-20.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Tarantino, Q. (productor y director), Heyman, D. y McIntosh, S. (productores) (2019). *Once upon a time in… Hollywood* [película]. Estados Unidos: Columbia Pictures.

Thomas, C., Bays, C. (guionistas) y Fryman, P. (directora) (2006). Nothing good happens after 2 a.m. [capítulo de serie de televisión]. En Bays, C., Fryman, P., Greenberg, R. y Thomas, C. (productores), *Cómo conocía a vuestra madre*. Estados Unidos: CBS.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. Y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global

frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología, 2*(25), p. 316.