

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y SOCIOEMOCIONAL
EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
BÁSICA:**

**EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN PARA UN CENTRO ESPECÍFICO**

GLORIA GIL TALAVERO

Directora:

DRA. ROSA ANA MARTÍN VEGAS

Codirectora:

DRA. M.^a EUGENIA POLO GONZÁLEZ

Salamanca, 2022

Dedicatoria

A mi familia, por ayudarme a crecer y por el cariño que siempre he recibido. Vuestro apoyo a lo largo de estos años ha hecho que este sueño se haga en realidad.

Al equipo del C.I.F.P 'Río Ebro', del C.I.F.P. 'Medina del Campo' y a aquellos compañeros que se han convertido también en familia, por todo lo aprendido y lo vivido a vuestro lado, por hacer que ame esta profesión y haya encontrado la labor de servicio a través de la docencia.

A mis alumnos, gracias por darme esta experiencia de vida. Lo mejor es aquello que se regala con el alma y vosotros me mostráis cada día cómo siempre se aprende de las mayores dificultades.

Agradecimientos

A Rosana, mi directora, por dedicarme su tiempo
cuando lo necesité.

A María Eugenia, mi codirectora, mi gran referente,
por su ayuda incondicional

A José David, por sus orientaciones y su ayuda estadística.

A Nati y a Pablo, por apoyarme en todo momento para
poner en marcha el programa de intervención.

A los grupos de alumnos que estuvieron dispuestos a
colaborar en la investigación.

*“Los maestros que tienen éxito en crear disposiciones en sus estudiantes son aquellos que **utilizan la cultura de la clase para favorecer el pensamiento**; en estos casos, el pensamiento no es un contenido a enseñar sino **un hábito que se pone en práctica en ocasiones múltiples y atractivas**. Por ejemplo, las oportunidades que los docentes dan a sus estudiantes a **elegir y autoevaluar** su pensamiento, el aliento a la **autonomía**, la **independencia intelectual** y el **tiempo para pensar**.”*

María José González Labra

ÍNDICE GENERAL

Resumen	15
Presentación	19
Estructura de la tesis	22

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 27**CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE METACOGNITIVO 29**

1. Competencia lingüística y comunicativa	31
1.1. Bases neurolingüísticas para la adquisición de la competencia lingüística	33
1.2. El lenguaje escrito: componentes básicos de la lectura y la comprensión	39
1.3. La comprensión de los textos	41
1.3.1. Dificultades de comprensión global, activación del conocimiento previo y autorregulación de la lectura	43
2. Relación entre la competencia lingüística y el rendimiento académico	45
3. Inteligencia y cerebro: desde la inteligencia monolítica a la ejecutiva	46
3.1. Aproximación al concepto «inteligencia emocional»	48
3.2. La historia de la inteligencia emocional	50
3.2.1. Teorías más relevantes sobre la inteligencia emocional: Peter Salovey y John Mayer y Daniel Goleman	51
3.2.2. Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner	58
3.3. Bases neuropsicológicas para la adquisición de la inteligencia emocional	61
4. Relación entre la competencia lingüística y la inteligencia emocional.....	63
5. Relación entre la estabilidad emocional y el ámbito académico.....	64
6. Aprendizaje autorregulado y consciente: La metacognición.....	69
6.1. Cultura de pensamiento: rutinas de pensamiento y mapas mentales.....	72
6.2. Desarrollo de competencias desde habilidades, procedimiento y estrategia..	76

CAPÍTULO II: FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS..... 81

1. Formación para el empleo.....	83
2. Aproximación a la Formación Profesional Básica.....	84
3. Perfil del alumnado de Formación Profesional Básica.....	87
4. Principios psicoevolutivos y pedagógicos	89
5. Competencia lingüística desde el módulo Comunicación y Sociedad.....	95
6. Evaluación por competencias en FPB	99
6.1. Habilidades de pensamiento como herramienta de adquisición de competencias profesionales	101
7. Otras competencias y contenidos de carácter transversal	103

CAPÍTULO III: COMPETENCIA SOCIAL, CONDUCTAS DE RIESGO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS 105

1. La competencia social	107
1.1. Interacción y desarrollo de la competencia social	107
2. La conducta disocial del adolescente.....	107
2.1. Variables psicológicas implicadas en la conducta disocial.....	111
2.2. Trastorno Negativista Desafiante.....	113
3. El conflicto como motor del desarrollo socio-moral: condiciones y conductas de riesgo y prevención	114

4. Influencia de los trastornos conductuales en el rendimiento académico	116
5. Relación entre la inteligencia emocional y la conducta disocial	119
6. Fundamentación psicopedagógica: educación social	121

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO 123

CAPÍTULO IV: DISEÑO DEL ESTUDIO 125

1. Introducción	127
2. Antecedentes	127
3. Problema que se plantea	129
4. Objetivo / Hipótesis	130
5. Diseño del estudio	132
6. Población y muestra: descripción de los participantes	133
6.1. Contextualización de la muestra en el centro educativo	136
6.2. Análisis situacional del centro educativo y su entorno	136
7. Variables medidas e instrumentos aplicados	139
7.1. Descripción de las variables	139
7.2. Instrumentos de evaluación	140
7.2.1. Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC-2011)	140
7.2.2. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso	141
7.2.2.1. Características del MSCEIT	142
7.2.3. Variable 'Rendimiento académico'	143
7.2.4. Adaptación del estudiante de FPB al ámbito personal, escolar, social y familiar: test TAMAI y cuestionario FACES-AQ-CPIC-36	143
8. Procedimiento	145
9. Análisis de datos	147

CAPÍTULO V: LOS RESULTADOS 149

1. Análisis descriptivo	151
2. Análisis correlacional	156

PARTE III: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 161

CAPÍTULO VI: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y SOCIOEMOCIONAL 163

1. Introducción	165
2. Justificación	169
3. Contexto	173
3.1. Marco legislativo	173
3.2. Contextualización del centro educativo	176
3.3. Misión, visión y valores	176
3.4. Sistema organizativo y procedimientos de gestión	178
4. Aplicación educativa	179
4.1. Características generales de los materiales curriculares	182
4.2. Componentes del currículo	184
4.2.1. Componentes básicos del módulo Comunicación y Sociedad	185
4.2.2. Comunicación y Sociedad y su relación con otras áreas	188
4.3. Objetivos de la etapa	190
4.4. Competencias clave y habilidades blandas	194

5. Decisiones metodológicas y didácticas	197
5.1. Alumno, comunidad educativa y familia	197
5.2. Enfoque comunicativo y funcional	198
5.3. Estrategias y técnicas metodológicas.....	202
5.3.1. Fases de la estrategia metodológica para FPB	203
5.3.2. La interacción en el aula: disposición y agrupamientos	207
5.4. Aprendizaje por tareas, desarrollo del pensamiento estratégico y trabajo colaborativo.....	210
5.4.1. Rutinas y destrezas de pensamiento	213
5.4.2. Fomento de la creatividad y del pensamiento crítico	217
5.4.3. Aprendizaje por proyectos	220
5.5. Tratamiento de contenidos transversales, valores y educación emocional ..	224
6. Propuesta metodológica.....	231
6.1. Tratamiento del área lingüística.....	234
6.1.1. El texto, la lectura, el conocimiento de la lengua, la escritura y los medios de comunicación.....	235
6.1.2. Tratamiento de las Ciencias Sociales	249
6.2. Actividades.....	253
6.3. Recursos didácticos	259
7. Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula	262
7.1. Propuesta de experiencia con las TIC en el aula	263
7.1.1. La radio escolar y la creación de podcast con el alumnado	265
7.1.2. El cine como recurso educativo	270
8. Plan de Fomento a la Lectura y Comprensión Lectora para Formación Profesional Básica	274
8.1. Análisis de necesidades en el ámbito de la lectura	275
8.2. Objetivos generales	276
8.3. Objetivos específicos	277
8.4. Concreción de los elementos transversales y valores. Medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura	277
8.5. Estructuras organizativas implicadas	278
8.6. Antología literaria: material de apoyo para Comunicación y Sociedad	279
8.7. Propuesta de actividades dirigidas al alumnado de FPB	285
9. Estrategias, instrumentos para la evaluación de aprendizajes y criterios de calificación	288
9.1. Marco general	288
9.2. Metodología e instrumentos de evaluación	297
9.2.1. Portafolios o carpeta de competencias	297
9.2.2. Matriz de valoración o rúbrica	297
9.2.3. Pruebas situacionales	298
9.3. Práctica docente y proceso de enseñanza	299
9.4. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	299
9.5. Evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro	300
10. La diversidad como principio: atención a la diversidad.....	301
10.1. Refuerzo educativo: adaptaciones curriculares no significativas	306
10.2. Orientaciones generales para alumnos con TDAH y/o dificultades de aprendizaje.....	308
10.2.1. Control de estímulos	308
10.2.2. Metodología.....	308
10.2.3. Evaluación.....	309

10.2.4. Estudio de caso. Propuesta de intervención con alumnos que presenten falta de control de la impulsividad.....	310
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	313
ANEXOS.....	323
ANEXO I: Test CompLEC para Educación Secundaria.....	324
ANEXO II: Test MSCEIT de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. Adaptación española:	329
ANEXO III: Hoja de respuestas a la prueba MSCEIT	350
ANEXO IV: Perfil sujeto de la muestra test MSCEIT	352
ANEXO V: Test TAMAI (adaptación ámbito personal, escolar, social y familiar) ...	353
ANEXO VI: Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36.....	360
ANEXO VII: Proyectos (I+D+i): Aula-Empresa Junta Castilla y León: Aprendizaje inteligente emocional y Leer con los sentidos I y II	368
ANEXO VIII: Evaluación de la actuación del profesor previa a la puesta en marcha del programa de intervención en FPB.....	372
ANEXO IX: Análisis personal y académico de los alumnos/as que formen parte del grupo de intervención	373
ANEXO X: Evaluación de la propia práctica docente	374
ANEXO XI: Cuestionario de evaluación del alumno sobre la práctica docente	375
ANEXO XII: Cuestionario para conocer los hábitos de estudio y aficiones del alumno de FPB.....	377
ANEXO XIII: Cuestionario para conocer el hábito lector del estudiante	378
ANEXO XIV: Evaluación del estilo de aprendizaje del estudiante de Formación Profesional Básica: factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	379
ANEXO XV: Cuestionario básico de competencias para padres o tutores.....	383
ANEXO XVI: Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples	386
ANEXO XVII: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia lingüística.....	390
ANEXO XVIII: Registro del desarrollo fonológico, gramatical y semántico del estudiante	391
ANEXO XIX: Ficha de registro de evaluación inicial del grupo-clase para Comunicación y Sociedad	392
ANEXO XX: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión escrita.....	393
ANEXO XXI: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión oral	394
ANEXO XXII: Ficha de registro de evaluación de la redacción del alumno.....	395
ANEXO XXIII: Rúbrica “Mejoramos la redacción”	396
ANEXO XXIV: Rúbrica “Comentario de texto”	397
ANEXO XXV: Rúbrica “Examen/exposición oral” y ficha de registro	399
ANEXO XXVI: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia emocional (interpersonal e Intrapersonal)	401
ANEXO XXVII: Evaluación de las interacciones que se dan en el aula entre los estudiantes y roles que desempeñan.....	402
ANEXO XXVIII: Autoevaluación y evaluación de proyectos: alumno, profesor y compañeros de trabajo.....	405
ANEXO XXIX: Rúbrica del trabajo individual o en grupo.	409
ANEXO XXX: Rúbrica del portafolio educativo del alumno	411
ANEXO XXXI: Hoja de control de indicadores de desempeño por competencias .	412

MATERIAL DE APOYO	422
DOCUMENTO I: Radio escolar y su puesta en marcha en un centro educativo....	423
DOCUMENTO II: Creación de podcast educativos.....	424
DOCUMENTO III: Tarjetas de recomensa	425
DOCUMENTO IV: Cinefórum: La ola, de Dennis Gansel.....	426
ÍNDICE DE TABLAS	436
ÍNDICE DE FIGURAS	436
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	440

Resumen

La tesis doctoral ha recogido y analizado información descriptiva sobre la competencia lingüística, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de 79 alumnos de Formación Profesional Básica del Centro Integrado de FP Río Ebro, ubicado en la localidad de Miranda de Ebro, durante los cursos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019. Además, se ha elaborado un programa de intervención de diseño curricular para mejorar la competencia lingüística y socioemocional de los estudiantes. Los principales rasgos que definen al alumnado de FPB hacen referencia a la falta de hábito de estudio, desmotivación en el ámbito académico, desfase curricular, dificultades de aprendizaje y problemas de conducta. Para el estudio estadístico se han utilizado la prueba CompLEC (2011) para evaluar la competencia lingüística; el Test de habilidad Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT) para estudiar la inteligencia emocional en las ramas de percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional; y las notas del módulo de Comunicación y Sociedad del ciclo de Formación Profesional Básica para analizar su rendimiento académico. Además, se han empleado el test TAMAI y el cuestionario FACES-AQ-CPIC-36 para conocer la adaptación social y los conflictos interparentales de una parte de la muestra. La tesis recoge que existen correlaciones significativas y positivas entre las competencias lingüísticas y la inteligencia emocional, en particular entre la competencia lingüística y el manejo emocional. Los resultados evidencian también que, a mayor inteligencia emocional, mayor manejo de las habilidades lingüísticas-comunicativas. Lo mismo ocurre con la competencia lingüística y el rendimiento académico y la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La propuesta de intervención hace hincapié en las rutinas de pensamiento como instrumentos para fomentar la competencia lingüística y la comunicación. Su inclusión en actividades y proyectos consigue que el estudiante logre una actitud más reflexiva, cooperativa y metacognitiva.

Palabras clave: Formación Profesional Básica, competencia lingüística, inteligencia emocional, rendimiento académico, metacognición.

Abstract

The doctoral thesis has collected and analyzed descriptive information on linguistic competence, emotional intelligence and academic performance in a sample of 79 Formación Profesional Básica students from the Centro Integrado de FP Río Ebro, located in the town of Miranda de Ebro, during the courses 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 and 2018/2019. In addition, a curriculum design intervention program has been developed to improve students' linguistic and socio-emotional competence. The main features that define FPB students refer to the lack of study habits, lack of motivation in the academic field, curricular gap, learning difficulties and behavioral problems. For the statistical study, the CompLEC test (2011) was used to assess linguistic competence; the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT) ability test to study emotional intelligence in the branches of perception, facilitation, understanding and emotional management; and the obtained rates of the Communication and Society module of the Formación Profesional Básica to analyze their academic performance. In addition, the TAMAI test and the FACES-AQ-CPIC-36 questionnaire have been used to find out the social adaptation and interparental conflicts of part of the sample. The thesis shows that there are significant and positive correlations between linguistic competences and emotional intelligence, in particular between linguistic competence and emotional management. The results also show that, the greater emotional intelligence, the greater management of linguistic-communicative skills. The same goes for linguistic competence and academic performance and emotional intelligence and academic performance. The intervention proposal emphasizes thinking routines as instruments to promote linguistic competence and communication. Its inclusion in activities and projects makes the student achieve a more reflective, cooperative and metacognitive attitude.

Keywords: Formación Profesional Básica, linguistic competence, emotional intelligence, academic performance, metacognition.

Presentación

Fueron varias las razones que motivaron el inicio de esta tesis doctoral. En primer lugar, debido a un antecedente totalmente práctico. En 2015 entré a formar parte del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Junta de Castilla y León y comencé a impartir clase en ciclos de Formación Profesional Básica en el C.I.F.P. 'Río Ebro', de Miranda de Ebro (Burgos), dirigida a alumnos entre 15 y 18 años. Allí conocí esta etapa educativa y, por consiguiente, las características que tenía el alumno 'tipo' que cursaba esta formación. En su gran mayoría, una parte del alumnado presentaba enormes dificultades de aprendizaje y un desfase curricular considerable. En otros casos, destacaba la disruptividad de los estudiantes y la falta de control de impulsividad durante el horario lectivo. Todos ellos, llegaban con una característica común: falta de motivación y un bajo rendimiento académico. Los alumnos de Formación Profesional Básica en general y, en concreto, aquellos que cursaban el primer curso, mostraban dificultades en comprensión y expresión oral y escrita, y esa carencia, a su vez, resultaba en falta de interés y escasos hábitos de estudio.

Aquella situación provocó en mí, como docente, una inmensa preocupación: se les intentaba formar desde metodologías tradicionales que no conseguían conectar eficazmente con sus inquietudes académicas, personales y con la formación profesional que empezaban a recibir. Aquel comportamiento y actitud negativos eran el resultado de años de escolarización en los que nunca se llegaron a sentir como parte del propio sistema educativo.

A partir de ahí, nació la inquietud y necesidad de formarme en nuevas metodologías, en un aprendizaje basado en el conocimiento pleno del alumno y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y siempre bajo la mirada de las ciencias de la psicología, neurología y lingüística. Esta formación la recibí a partir de la asistencia y participación en congresos, cursos de Formación Permanente del Profesorado, organizados desde la Junta de Castilla y León, y el Máster Universitario en Neuropsicología aplicada a la Educación (rama de investigación) de la UNIR.

Durante esos años de formación realicé el proyecto piloto, como parte del Trabajo Final de Máster del anterior máster citado y tomado como base para el presente estudio de investigación. Aquel trabajo descriptivo-correlacional corroboró las hipótesis planteadas: el nivel de competencia lingüística, su competencia emocional y el rendimiento académico estaban totalmente relacionados.

Con este punto de partida, llegó mi motivación por la investigación. Quería descubrir las causas que provocaban el fracaso escolar en aquel alumnado, definir de una forma más precisa cuáles eran las características curriculares del adolescente, para así poder plantear una forma de trabajo eficaz y bajo unos principios psicopedagógicos coherentes que pudieran servir como material didáctico para la comunidad educativa. El objetivo de este ciclo formativo era facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para el desarrollo personal y profesional.

Existen muchos trabajos sobre inteligencia emocional y competencia lingüística para otras edades y niveles formativos y, algunas investigaciones desde un punto de vista teórico-descriptivo sobre la Formación Profesional Básica como una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social o como medida de Atención a la Diversidad. Sin embargo, hoy en día no existe un plan de intervención completo que plantee una metodología educativa basada en el pensamiento y en el aprendizaje consciente, autorregulado y reflexivo por parte del propio alumno. Propuesta que se recoge en esta investigación.

Por tanto, desde esta tesis doctoral el objeto último de estudio ha sido planificar un proyecto innovador y relevante que ayude a la labor docente con el estudiante de Formación Profesional Básica, para así alcanzar y desarrollar las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, continuar su formación y con la que mejorar, en definitiva, los resultados académicos. Todo ello, se ha llevado a cabo desde la experiencia lectiva durante cinco cursos académicos desde el módulo de Comunicación y Sociedad de primer y segundo curso.

La innovación e interés del plan de intervención radica, además, en que esta propuesta no solo se podría plantear desde esta materia,

como se ha venido haciendo en el trabajo de campo llevado a cabo en los últimos años, sino que podría implicar otros módulos. En este caso, desde los módulos asociados a bloques comunes (Comunicación y Sociedad I y II, Ciencias Aplicadas I y II) y los módulos asociados a unidades de competencia. De esta forma, no será solo el profesor responsable del área de Comunicación y Sociedad el encargado de desarrollarlo, sino cualquier docente que esté interesado en una mejora educativa y de calidad en este nivel educativo. Una de las enormes posibilidades de aplicación radica en que puede adaptarse a cualquier nivel y alumnado que presente características similares a las que se describen en estas líneas.

Otro de los aspectos que se pretende mejorar a través de las dinámicas neuropsicolingüísticas es el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado (comprensión y expresión), siendo este uno de los aspectos que más preocupa a la administración educativa, ya que está presente en todo el proceso de adquisición del conocimiento como habilidad vehicular e interdisciplinar.

Expongo en estas primeras líneas que el Plan de Intervención que aquí se recoge ha supuesto un reto para mí como docente. Han sido muchos los ajustes y cambios realizados a lo largo de los últimos años por existir, en todo momento, posibilidades de ampliación de material que pueda servir como ejemplo de dinámicas para el aula, la inclusión de plantillas de registro de datos para el profesorado durante diferentes momentos de la intervención, observación del programa en desarrollo y de evaluación, tanto de la adquisición de competencias por parte del alumno como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas dudas e inquietudes las he ido atenuando a medida que he llevado a la práctica tres Proyectos Aula-Empresa de Investigación, Desarrollo e Innovación respaldados por la Junta de Castilla y León y cofinanciados por el Fondo Social Europeo, a los que se hará referencia y cuyas actividades también serán ilustrativas en este proyecto. Es cierto que la respuesta de los estudiantes ha sido muy positiva y he observado que el nivel de absentismo y los resultados académicos han ido mejorando progresivamente. No obstante, tal y como se recogerá en el apartado de “Discusión y conclusiones”, es una necesidad para

líneas futuras de trabajo e investigación hacer una evaluación de una muestra más amplia con el mismo perfil y ver los resultados a lo largo de los años, así como el estudio de otras variables que completarían el perfil de los estudiantes. De esta forma se recogerían datos que corroborarían la efectividad práctica del Programa desde una intervención continuada y colaborativa durante varios cursos académicos.

Me resulta muy gratificante poder afirmar que el aprendizaje ha sido muy positivo para ambas partes, tanto para el alumnado como para mí. He crecido profesionalmente como docente de Lengua Castellana y Literatura aplicando metodologías activas y, desde la tarea de investigación a través de la observación, lectura, reflexión continua y puesta en práctica de dinámicas. Es más, verbalizar o poner palabras a esta experiencia vivida resulta enormemente emotivo, pero más aún lo es haber descubierto que existe una forma coherente de trabajar con los estudiantes que deciden estudiar FP Básica o que son derivados por su perfil desde los equipos de Orientación de niveles educativos anteriores. Existe una forma de enseñanza en el aula que supone un aprendizaje significativo e integral de la persona y esa mejora en competencias, a su vez, ayudaría a la inserción del escolar social y laboralmente.

Estructura de la tesis

La primera parte o fundamentación teórica se centra en el estado en cuestión sobre elementos básicos del estudio. Una descripción teórica de la *Competencia Lingüística* y de la *Inteligencia Emocional* en el ámbito académico, para también hacer referencia al *aprendizaje metacognitivo*. Se realizará una aproximación a la enseñanza del ciclo de *Formación Profesional Básica* y, por último, una descripción teórica de la *competencia social* y justificación de *conductas disociales, disruptivas y resolución de conflictos*. Estas conductas son características que están presentes en gran parte de la muestra estudiada en los estudiantes de este nivel, información registrada en informes del Departamento de Orientación del centro educativo de

estudio, pero que no han sido publicadas en este trabajo por la protección de datos del menor estudiante.

En los *capítulos I, II y III* se ha realizado una revisión de la literatura que se ha considerado fundamental. Se ha elaborado una aproximación a la terminología en relación con la competencia lingüística (a los procesos cognitivos de la lectura y la escritura, y a las dificultades de aprendizaje desde el nivel de la comprensión textual) y la competencia emocional desde unas bases neuropsicológicas de adquisición, así como la relación que existe entre ellas y el concepto del rendimiento académico. Además, se han definido las características de la Formación Profesional Básica como enseñanza de formación para el empleo como ciclo de adquisición de competencias y contenidos de carácter transversal. Se ha considerado conveniente hacer referencia en el capítulo III al concepto de competencia social, conducta disocial del adolescente, condiciones y conductas de riesgo y prevención de trastornos conductuales.

En este marco teórico, se han realizado aportaciones teóricas que relacionan esos conceptos: características, finalidades, objetivos, causas, conflictos, variables psicológicas implicadas y su relación.

La segunda parte de este estudio recoge el trabajo de campo y los elementos técnicos de este. Este *capítulo IV* recoge el diseño de la parte empírica del estudio: antecedentes del estudio, problema que se plantea, objetivos generales y específicos, hipótesis, diseño del estudio, población y muestra del programa, análisis DAFO del centro educativo de estudio, variables e instrumentos de evaluación, descripción de las pruebas y procedimiento informático de datos.

En el *capítulo V* se plantea el análisis e interpretación de resultados, recogiendo los resultados de las distintas variables y la correlación entre ellas con ayuda de tablas y gráficos de columnas y de dispersión, con el objetivo de favorecer la claridad e interpretación.

La tercera parte de la tesis se ha dedicado al diseño de un *Programa de intervención para mejorar el aprendizaje significativo y de pensamiento*. El *capítulo sexto* supone el grueso importante de la aportación de nuestro estudio. Se ha realizado una contextualización de

aplicación del programa en un centro específico; se define el marco de aplicación educativa y los objetivos marcados para esa etapa. Se han presentado los principios didácticos y metodológicos que van a servir de base para el Programa. Se ha hecho referencia a la figura del profesor, a la importancia de la interacción en el aula y a los recursos didácticos más apropiados para desarrollar rutinas y destrezas de pensamiento. Se presentan y desarrollan las decisiones metodológicas que tienen que ver con los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (alumno-familia-comunidad educativa), aprendizaje por tareas y trabajo colaborativo, fomento de la creatividad y del pensamiento, tratamiento de la educación emocional y contenidos transversales.

A partir de ahí, se configurará una propuesta concreta para el módulo de Comunicación y Sociedad, registrando los componentes del currículum, la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa desde un enfoque funcional. Se recoge una metodología específica para trabajar el área de Ciencias Sociales desde el módulo a través de aprendizaje por proyectos, integración y uso correcto de las TIC y otras experiencias complementarias. En este capítulo, se ha considerado oportuno dar peso al proceso de adquisición de las habilidades de pensamiento como herramientas de adquisición de competencias clave y habilidades blandas y a la justificación de cómo contribuye esta materia a la adquisición y desarrollo de estas.

Como parte del propósito del Programa de Intervención, existe un 'Plan de Comprensión lectora y de fomento de la lectura'. En él se analizan las necesidades en el ámbito de la lectura, los objetivos que se plantean y una concreción de elementos, medidas y competencias para desarrollar una educación básica.

Para completar este Programa he considerado esencial registrar cuáles son las estrategias, instrumentos de evaluación y de registro diario más convenientes para alcanzar los objetivos marcados inicialmente. La evaluación debe estar adaptada y ser coherente con la metodología que se ha propuesto, de ahí que se hayan elaborado plantillas de hoja de registro, rúbricas y fichas de todo el proceso durante todo el proceso de ejecución de la propuesta.

Por último, se presentan las *conclusiones* más relevantes, las limitaciones encontradas y las perspectivas de investigaciones futuras. Estos últimos apuntes se plantean con la finalidad de dar continuidad, ampliación y puesta en práctica de las variables estudiadas, posibles elementos que complementen las ya estudiadas, ampliación de la muestra para hacer más significativos los resultados y estudio del grado de eficacia del Programa de Intervención tras su puesta en práctica.

Se incorporan *anexos* que ayudan a clarificar elementos revisados e incluidos en los capítulos ya mencionados (cuestionarios empleados en el estudio, perfil de sujeto de la muestra de prueba, plantillas de registro individual y de grupo, protocolo de observación del estudiante para la identificación de destrezas e inteligencias, adquisición de competencias clave, rúbricas, hojas de control, evaluación individual, de grupo y autoevaluación, así como fichas de reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje...). Todos estos documentos podrán ser empleados previamente a la intervención, durante el proceso y la puesta en práctica del Programa y como parte de la evaluación del curso académico para evaluar la situación inicial, reflexionar resultados durante el proceso y corregir actuaciones de cara al siguiente curso académico con las evaluaciones finales.

Se incluye un último apartado con *referencias bibliográficas* consultadas durante la elaboración del estudio. Algunas de las ideas tomadas de las fuentes bibliográficas han sido recogidas directamente en este estudio, sobre la competencia lingüística, inteligencia emocional, competencia social y evaluación y estudio neuropsicológico y psicolingüístico.

Para finalizar esta introducción general, es importante hacer hincapié en que son necesarios más estudios de investigación sobre temas de competencia lingüística e inteligencia emocional, pero, sobre todo, sobre aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y/o conductas disociales y, en concreto, sobre los estudiantes de Formación Profesional Básica que sufren riesgo de exclusión social.

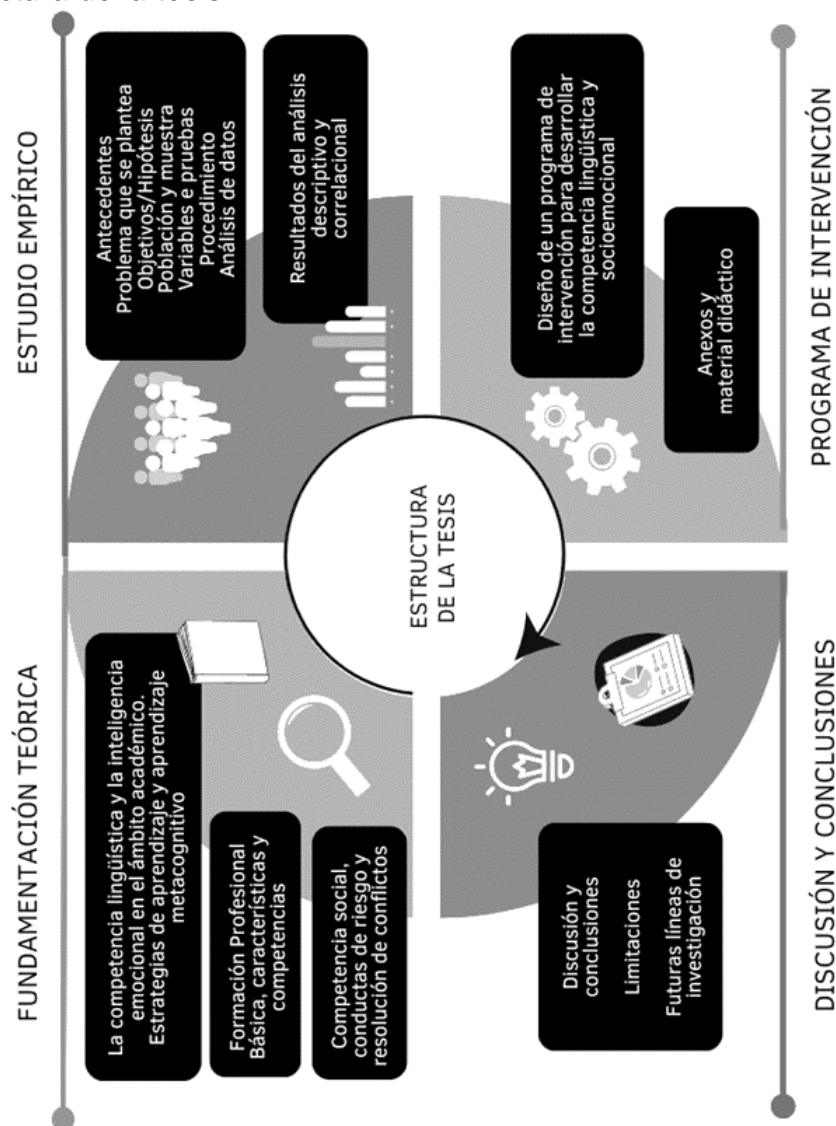
Ojalá este estudio pueda contribuir a crear una educación más certera y eficaz, más real e integral para nuestros adolescentes, que la comprensión y expresión oral y escrita, la percepción, el manejo y

control emocional sean herramientas básicas en su vida y que el desarrollo de las competencias claves y blandas (*soft skills*) mejoren su inclusión en el entorno social y laboral.

Existe un deseo firme y es que este Programa de intervención educativa, su reflexión y los recursos que se aportan sean considerados como material didáctico real y efectivo para aquellos que defienden el «aprendizaje inteligente» basado en la experiencia y en la consciencia del propio proceso de aprendizaje por parte del alumno.

Figura 1

Estructura de la tesis



PARTE I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE METACOGNITIVO

1. Competencia lingüística y comunicativa

Según afirma Del Pozo (2005), la competencia lingüística consiste en la capacidad de expresar en palabras y utilizar el lenguaje de forma más eficiente. También subraya la habilidad que posee el ser humano con los sonidos, significados y funciones que cumplen las palabras. Esta virtud facilitar a la humanidad tareas como recordar, analizar, planificar, solucionar problemas y elaborar nuevos temas y conceptos.

Resulta evidente que la competencia lingüística o verbal adquiere un gran peso como herramienta, aunque alcanzar un dominio pleno implica ir evolucionando por distintas fases lingüísticas con las que poder desplegar el sistema fonológico, el léxico, el morfosintáctico de las funciones pragmáticas y fomento de las aptitudes metalingüísticas de forma adecuada (Hernández, 1995). Para que exista una comunicación clara y eficaz, es imprescindible que el sujeto huya de planteamientos poco claros que puedan distorsionar el mensaje, diferenciando enunciados gramaticales y no gramaticales, además de componer mensajes (producción y comprensión).

A la hora de abordar el aprendizaje en los centros educativos, hay que tener en cuenta las dificultades o discapacidades en el aprendizaje que pueden presentar los alumnos, como la disortografía, disgrafía o dislexia (Martín-Lobo, 2003, 2006). En este punto, resulta relevante establecer diferencias entre lo que es un retraso y una alteración, además de ser exactos en el desarrollo de la bases anatómico-funcionales, dimensiones, componentes y procesos del lenguaje (Arnesto y García, 1987). Sin abordar previamente estos apartados, sería contraproducente diseñar un plan para intervenir en el proceso.

A aspectos del lenguaje como la gramática, articulación, lenguaje comprensivo, sinónimos y antónimos se les debe prestar especial atención (Rapin y Alen, 1987, 1988; Artigas-Pallarés et al., 2007).

- La articulación correcta del lenguaje implica un desarrollo maduro de los órganos encargados de esta función (Córdoba et al, 2006; Craig, 2001; Papalia et al, 2001; Valdivieso, 2012), lo que a su vez beneficia de forma directa

el desempeño en la escritura y la comprensión lectora, dos cualidades íntimamente ligadas con el rendimiento escolar:

- El buen uso de la gramática incluirá el conocimiento de las estructuras gramaticales, el procesamiento secuencial correcto en el cerebro (Hess, 1957), la retención de conceptos (atención y memoria), la fluidez mental, etc. Se trata, además, de ámbitos que se encuentran relacionados con el aprendizaje.
- Comprender el lenguaje implica la asignación adecuada de significados a un mensaje verbal que entra por la vía auditiva (Bem, 1967; Sander y Scheich, 2001; Vallés, 2005). Este momento representa el elemento directo del aprendizaje académico y cognitivo.
- La riqueza de vocabulario es una medida mediante la cual los sinónimos y antónimos sueltos reflejan la causalidad léxica disponible y el trasfondo imprescindible para recordar palabras. Al mismo tiempo, la expresión de conceptos semánticos resulta un indicador fiable sobre el nivel léxico (Belinchón et al., 2000).

Para manejar todas estas variables, es necesario comenzar con los intereses, experiencias y habilidades del estudiante, ya que de esta forma se fomenta la confianza en sí mismo del estudiante (Bandura, 1982). Describir experiencias, hacer preguntas, expresar sentimientos o proporcionar información fomentan el uso del lenguaje en el desarrollo de diferentes funciones (Bauermeister, 200, 2003; Jensen, 2004; Jódar-Vicente, 2004). Es necesario brindar oportunidades a los alumnos para que puedan desarrollar el uso del lenguaje más allá de tareas o casos prácticos.

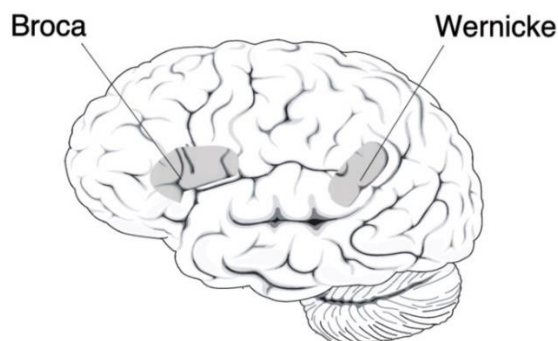
Por tanto, desde el punto de vista educativo, la enseñanza de la competencia lingüística se cimentará en el examen de cuatro apartados principales: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

1.1. Bases neurolingüísticas para la adquisición de la competencia lingüística

Las diferencias entre las acciones que realizan los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro y las zonas de este órgano que se utilizan al leer fueron definidas por los doctores Benet y Saly Shaywitz (Antunes, 1999; Colom y Flores-Mendoza, 2001), científicos del Centro de Aprendizaje y la Atención, de la Universidad de Yale (Estados Unidos). Los lóbulos temporales y frontal izquierdo, ubicados en el área de Wernicke y de Broca respectivamente (Blakemore et al., 2006; Manes et al., 2014; Allegri y Harris, 1999), desempeñan las funciones que corresponden a la producción y acceso al lenguaje, además de a la recepción e interpretación de los mensajes (Gudín, 2001). La zona cerebral de Broca responsable de la producción del lenguaje oral (Caplan, 1992). Se muestra en la Figura 2 la localización de las áreas de Broca y Wernicke.

Figura 2

Localización cortical de las áreas de Broca y Wernicke



Nota: Las fechas indican la localización de las zonas de producción del lenguaje. Tomado del *Blog de ciencia, educación, cultura y estilo de vida* (<https://www.lifeder.com/area-de-broca/>).

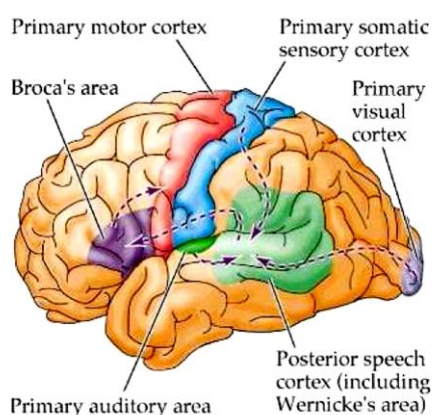
Gardner (2001) argumenta que «el don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas. Incluso en el caso de personas sordas a las que no se ha enseñado explícitamente un lenguaje por signos. A menudo los niños inventan su propio lenguaje manual y lo usan espontáneamente» (p, 27).

Hay que tener en cuenta que los procedimientos lingüísticos de comprensión, expresión y lectoescritura necesitan el establecimiento de un proceso para la recepción y comprensión del mensaje recibido y de otro para la expresión oral y escrita. Es decir, un proceso auditivo para el registro y comprensión del lenguaje receptivo y el de la articulación para el habla y el lenguaje expresivo (Masson, 1999; Borod, 2000; Bonilla et al., 2017).

Gracias a los procesos de comprensión del lenguaje adquirimos las habilidades para pensar y adaptar aspectos semánticos e ideativos del ámbito personal e intelectual (Sánchez-Navarro y Román, 2004). Cohen y Morris (1987) mencionan que las zonas del cerebro encargadas de la recepción de sonido, las áreas de lenguaje de Broca y de comprensión de Wernicke son las responsables de incorporar los estímulos auditivos que llegan por ambas vías, a la vez que enlazan la información con otras partes de la corteza asociativa y la corteza frontal-prefrontal. En la Figura 3 se muestra el proceso cortical cuando pronunciamos una palabra leída (inicio en corteza visual primaria) o escuchada (inicio en corteza auditiva primaria).

Figura 3

Esquema que representa el modelo lingüístico de Wernicke-Weschwind.



Nota: Las flechas indican la secuencia Tomado del *Blog de Neuro-Estrabismo y Optometría Comportamental* (<http://miestrabismo.blogspot.com/2015/06/el-modelo-de-wernicke-geschwind-y.html>)

Teberosky (2000) explica el proceso por el que el niño aprende a leer y escribir, su conducta como niño escritor y lector, a la vez que desarrolla la competencia lingüística y utiliza sus capacidades cognitivas. El protagonista, por lo tanto, es el propio niño, ya que él es el responsable de su propio aprendizaje (Calero, 2017; Cardinali, 2007; Crystal, 1981; De Vega, 1984). Se comunica con los demás a través del lenguaje escrito, que se convierte en su principal herramienta, tal y como señaló el autor en el Congreso Mundial de Lectoescritura de diciembre de 2000.

De acuerdo con la teoría neuropsicológica de Luria (1981), el proceso de acciones y habilidades de enseñanza-aprendizaje conduce a la formación de órganos funcionales correspondientes a nivel cerebral, que forman sistemas más complejos que se automatizan y con el hábito o repetición llegan a estabilizarse (Leontiev, 1975, 2000). En las Tablas 1 y 2 se registran los procesos cognitivos que intervienen cuando se ponen en marcha actividades de lectura y escritura. Se relacionan los elementos de acción, las zonas cerebrales implicadas, el factor y la función de ese órgano funcional.

Tabla 1

Procesos cognitivos, órganos y funciones de la lectura

Eslabón	Zona cerebral	Factor	Función
Imagen visual de la letra	Occipital	Perceptivo visual	Análisis de los elementos
Imagen visoespacial	Sectores parietales y temporales-parietales y occipitales	Espacial	Diferencia de letras similares
Ejecución de la lectura	Parietal Frontal posterior (premotora) Temporal	Cinestésico Cinético Fonemático	Esquemas de movimientos de acuerdo a la imagen. Movimientos finos. Diferencias de formas.

Eslabón	Zona cerebral	Factor	Función
Inhibición	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria	Objetivo, control de la comprensión del sentido y de los signos de puntuación.
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación.	Parietal	Cinestésico	Diferencia de articulemas, silabarios o gestos de apoyo
Memoria audio-verbal y visual.	Temporal occipital	Modal específico (auditivo – visual)	Material para la lectura
Estabilidad de la lectura	Estructuras profundas	Neurodinámico	Rapidez, tamaño, intervalos

Nota. Adaptado de Quintanar, Solovieva y Lázaro, 2008.

Tabla 2

Procesos cognitivos, órganos y funciones de la escritura

Eslabón	Zona cerebral	Factor	Función
Imagen visual de la letra, del trazo	Occipital	Perceptivo visual	Análisis de los elementos
Imagen visoespacial	Sectores parietales y temporales-parietales y occipitales	Espacial	Diferencia de letras similares
Intención	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria	Objetivo, control de la comprensión del sentido y de los signos de puntuación.
Ejecución de la escritura	Parietal Frontal posterior (premotora)	Cinestésico Cinético	Esquemas de movimientos (finos) de acuerdo a la imagen.

Eslabón	Zona cerebral	Factor	Función
Memoria audio-verbal y visual.	Temporal superior	Fonemático	Diferenciación de fonemas. Vocal y consonante.
Memoria audio-verbal y visual	Temporal	Modal específico auditivo	Material para la escritura
Estabilidad de la escritura	Estructuras profundas	Neurodinámico	Rapidez, tamaño, intervalos...

Nota. Adaptado de Quintanar, Solovieva y Lázaro, 2008.

Existen varios aspectos en los que hay que incidir para descubrir dificultades o un posible trastorno en el desarrollo del lenguaje (Sánchez-Carpintero y Narbona, 2004). Un primer paso será determinar el nivel de desarrollo del lenguaje oral y la detección de problemas lingüísticos, al que seguirá la planificación y puesta en marcha de un plan de intervención, así como la observación de las alteraciones registradas como consecuencia de una intervención desde una faceta personal, familiar, escolar y social (Serrano, 2009). Hay tres dimensiones de la esfera lingüística a las que prestar atención: la forma del lenguaje, el contenido y el uso que se hace de él, para lo que hay que distinguir entre la decodificación y codificación lingüística (García Chico, 1992).

Leer es decodificar los mensajes que resultan de la lengua hablada, mientras que escribir es expresar mediante signos gráficos ese pensamiento y, en este caso, codificar un mensaje (Bryant y Bradley, 1980; Risueño y Motta, 2005). Para alcanzar este objetivo, resulta esencial atender a las producciones e interpretaciones que hace el alumno, evaluar los conocimientos y recursos que emplea el estudiante para salvar los obstáculos a los que se enfrenta, las rutas de acceso a la información que utiliza y los procesos que usa para resolver los problemas que se pueden plantear.

La Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11), presentada en la Tabla 3, está diseñada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992, 2018) e incluye un listado de los trastornos mentales. Hay que tener en cuenta que cada grupo de enfermedades

establecido en la clasificación de la OMS viene determinado por una letra del abecedario, sistema vigente que recibe el nombre CIE-10. En este caso, los trastornos mentales son identificados con la letra F. En cuanto a los trastornos del desarrollo, reciben la denominación F8, que da cabida a los trastornos específicos del aprendizaje, los desarrollados con el habla y el lenguaje, así como los relaciones con el dominio de la Competencia Lingüística.

Tabla 3

Trastornos mentales. Clasificación Internacional de las Enfermedades

F8. <i>Trastorno del desarrollo</i>	<p>F80. Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje.</p> <p>F80.0 Trastorno específico de la articulación.</p> <p>F80.1. Trastorno del lenguaje expresivo.</p> <p>F80.2. Trastorno del lenguaje comprensivo.</p> <p>F80.8. Otro.</p> <p>F.80.9. No especificado.</p> <p>F81. Trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares.</p> <p>F81.0. Trastorno específico de la lectura.</p> <p>F81.1. Trastorno específico de la escritura.</p> <p>F81.3 Trastorno mixto de las habilidades escolares.</p> <p>F81.8. Otro.</p> <p>F81.9. No especificado.</p>
---	---

Nota: Tomado de la *Organización Mundial de la Salud CIE-10, 1992, p.19.*

Atendiendo a esta clasificación, resulta relevante valorar apartados como el desarrollo cognitivo de los sujetos, el aspecto psicomotor, el socioafectivo y emocional, además de los aspectos concretos que determinan la adquisición y desarrollo del lenguaje.

1.2. El lenguaje escrito: componentes básicos de la lectura y la comprensión

El currículum de todas las áreas educativas hace referencia a la importancia del fomento de la lectura y, por consiguiente, a la mejora de las competencias básicas que implican la comprensión de textos. La lectura consiste en convertir la ortografía en lenguaje y, por tanto, supone un reto para el sistema educativo, ya que en ella se concretan también algunas de las dificultades del aprendizaje escolar (Bermejo, 2007). Al leer el estudiante atribuye significados lingüísticos a los signos impresos, y así accede al significado de las palabras. Desde un sentido amplio se puede considerar el lenguaje escrito como herramienta del aprendizaje de la lectura. Además, tanto esta como la escritura son dos procesos ligados de forma intrínseca.

Los problemas en la adquisición de conocimientos de la lectura suelen ir acompañados con frecuencia de dificultades en la escritura y en el cálculo (Vidal y Manjón, 2000): dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia. Independientemente de la razón de ser de esa problemática, ya sea por un proceso de naturaleza y sintomatología diferente o si se trata de una dificultad en los procesos cognitivos que subyacen al trastorno motriz o arbitrario, las manifestaciones y/o dificultades que encontramos en el aula se pueden clasificar en cuatro estadios: problemas de acceso al léxico, en el proceso de escritura de palabras, en la comprensión de textos o en la redacción de textos. Estas cuatro dificultades pueden aparecer de forma aislada y específica o combinadas entre sí, siendo algunas de carácter grafomotriz (escritura manual, falta de legibilidad o regularidad), adquiridas (un accidente o traumatismo) o evolutivas (un retraso de aprendizaje).

Por su parte, Vidal y Manjón (2000) se refieren a las dificultades en los procesos de acceso al léxico como aquellas que afectan a la decodificación de palabras escritas. En el aula el estudiante sería incapacidad de leer algunas palabras, sustituiría u omitiría algunas letras o sílabas, la velocidad de lectura sería baja, existiría poca fluidez de la decodificación, etc. Es coherente que aquellos estudiantes que presenten problemas en la lengua oral también tendrán carencias en el

proceso lector, aunque se tengan que considerar desde localizaciones diferentes, tal y como hemos visto en el epígrafe anterior.

Cuando autores como Alonso y Carriedo (1996) estudian los problemas de comprensión lectora contemplan las alteraciones en los procesos de escritura de palabra como aquellas que afectan a la vertiente ortográfica de la palabra y no a su carácter grafomotor (de motricidad final y/o compleja). Las manifestaciones que se podrían encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje serían similares a las mencionadas anteriormente referidas a la lectura (Baumann, 1990) (variantes relacionadas con la naturaleza la propia escritura).

Por lo tanto, si existen problemas de decodificación es lógico que también existan en la comprensión de textos. Un alumno que no lee correctamente puede que también comprenda bien. Sin embargo, en este punto autores como Monereo y Solé (1996) y González y Marcilla (1996) concluyen que pueden existir lectores que decodifiquen con relativa eficacia y; sin embargo, no logran comprender ni oraciones complejas ni textos, incluso cuando no existan problemas de comprensión oral. Según García y González (2000), el problema parece estar en un nivel superior que tiene que ver con la formalidad del lenguaje escrito y las estructuras sintácticas que haya creado el estudiante, más que con la capacidad de comprender el léxico de forma oral.

Ahora bien, se puede afirmar que todas las dificultades que puedan darse en los alumnos en el proceso de escritura (redacción o composición escrita) se debe a que su escritura carece de funcionalidad. Se observa en aquellos niños o adolescentes que son incapaces de redactar textos con un mínimo de sentido y coherencia, con independencia de los procesos grafomotores y ortográficos (Sánchez, 1998).

Recasens (2003) habla de la importancia de plantear una serie de actividades sistemáticas para la lectoescritura. Las actividades que aborda el método EOS se enfocan hacia el aprendizaje de las habilidades metalingüísticas: asimilación del esquema corporal, eficacia lectora, discriminación visual y orientación espacial. Esta técnica se

pone en práctica desde actividades interactivas que se ponen en marcha como refuerzo desde la infancia (gestos, balbuceo, primeras palabras, elaboración de frases); sin embargo, puede ser útil como programa de recuperación y refuerzo de las técnicas de trabajo intelectual. Vallés (2001) también apuestan los beneficios que puede aportar este método en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes adolescentes en los que se aplique (Método EOS: Tabla 4).

Tabla 4

Método EOS: aprendizaje de habilidades metalingüísticas y emocionales

Eficacia lectora	Discriminación visual	Metodología	Mejora de...
Correcta elaboración de enunciados y función significativa de los elementos lingüísticos que forman las oraciones.	Diferenciar las palabras similares, confundir diferencias y semejanzas, cometer errores en el inicio o en el final de las palabras.	<p><i>Habilidades básicas de pensamiento:</i> Esquemas, mapas, rutinas de pensamiento, organizadores gráficos, infografías.</p> <p><i>Actividades de control de la impulsividad e hiperactividad.</i></p>	<p>La tartamudez, omisiones, sustituciones, distorsiones, errores de disortografía, dislexia, mejora de la atención. -Gestión y manejo emocional, la autoestima, recuperación de la actitud ante la lectoescritura</p>

1.3. La comprensión de los textos

En la tarea docente se atiende a la comprensión de los textos directamente desde materias como Lengua Castellana y Literatura o Conocimiento del Lenguaje, o módulos como el de Comunicación y Sociedad o Atención al Cliente o, en líneas generales, como

competencia que afecta de forma indisciplinar a todas las áreas y niveles de formación.

Los procesos cognitivos de la lectura y la escritura afectan a los estudiantes que cursan sus estudios de cualificación profesional inicial, es más, en ocasiones estos suelen ser un aspecto importante en la dificultad durante la adquisición del conocimiento. La problemática en la lectura representa un alto porcentaje de las dificultades en el proceso de aprendizaje, pero también lo es si los alumnos no logran un nivel de comprensión de lo que leen mínimamente funcional. Estas cuestiones comprometen el aprendizaje y el futuro académico de una parte importante de la población escolar.

El resultado del proceso cognitivo de interpretar una palabra es el de asignarle un significado léxico a al código que lo forma, es decir, a los símbolos ortográficos. Sin embargo, comprender un texto o, lo que es lo mismo, interpretarlo supone crear un modelo mental mucho más complejo para lo tratado en el texto. Podemos encontrar estudiantes con problemas en la lectura que pueden no tenerlos en la comprensión de textos; sujetos que leen con fluidez pero que se muestren incapaces de encontrar un sentido global en unas líneas y lectores que han dedicado esfuerzo a la lectura de cada léxico y que son capaces de construir significados más amplios.

Con anterioridad se hacía referencia por Teberosky (2000) a que ambos niveles (el de reconocer el léxico e interpretar el texto) y sus componentes actúan a la vez. Reconocer una palabra es un proceso automático para el adolescente, pero la interpretación conlleva un proceso más complejo. Esto se puede deber a que los responsables de la correcta habilidad para leer y escribir no hayan alcanzado un adecuado desarrollo y automatización.

En la actualidad, tanto educadores como expertos en psicolingüística coinciden en que la mejoría en la lectura se obtendrá si se favorece la madurez lectora utilizando el lenguaje oral en toda su extensión (Baumann, 1990; Kintsch y Van Dijk, 1978). Esto lleva implícito el desarrollo de la conciencia del léxico, silábica y fonológica; es decir, el conocimiento metalingüístico.

1.3.1. Dificultades de comprensión global, activación del conocimiento previo y autorregulación de la lectura

En lo que respecta a la comprensión, se cuenta con diferentes estrategias para averiguar el grado de captación de lo que lee un alumno. Se puede aislar este proceso estudiándolo desde diferentes enfoques o aspectos: analizar aquello que se hace mal por parte de aquellos que comprenden con dificultad; lo que se hace correctamente cuando se comprende lo leído; cómo se evalúa la comprensión y, qué se puede hacer para mejorar la comprensión.

Sánchez (1993, 1998) estudia tres estadios:

1. Estudiantes que tienen dificultades de comprensión durante el proceso del texto como un conjunto cohesionado de informaciones interrelacionadas. En este caso, tienden a interpretar los enunciados que forman el texto de forma aislada e inconexa o, en su defecto, como una sucesión de fragmentos entre los que no son capaces de establecer una unión significativa lógica.
2. Escolares que tienen poca destreza para usar el conocimiento previo una vez que ha decodificado los grafemas y a estos les ha dado su correspondiente significado por medio del necesario proceso cognitivo.
3. Alumnos que no comprenden correctamente por una pobreza estratégica para regular de forma autónoma y apropiada su lectura. Sánchez denomina a esta situación «déficit estratégico», como una carencia de habilidad para evaluar lo que ha leído y aplicar estrategias eficaces sobre el proceso.

Dificultades para procesar de forma global el significado del texto

Sánchez (1993) afirma que el grado más extremo de la no comprensión de un mensaje supone que “tan solo retenemos que se dicen varias cosas de algo, y en ese caso, es imposible vincular el texto con nuestra vida”. Por su parte, Craik y Lokhart (1972) manifiestan que el comportamiento de este tipo de lector es el que él denomina como

«procesamiento superficial», incapaz de ver las conexiones entre los diferentes objetos, eventos o contextos que componen ese texto que se ha leído, por lo que no se consigue una representación global de él. Cada unidad de información se procesa de forma aislada y sin conexión con aquellas que le preceden o siguen.

Para actuar en contraposición al término «superficial» de Craik y Lokhart, ellos proponen el «procesamiento profundo», mediante el que los contenidos poseen ya una relación considerada significativa semántica y lingüísticamente. El procedimiento que se propone para mejorar esta dificultad lingüística está basado en el recuerdo libre de ideas, la redacción de un resumen, que los escolares se hagan autopreguntas sobre el texto, que el docente plantee preguntas centrales y otras de detalle y, por último, que se responda a un cierto número de preguntas creativas.

Dificultades para activar el conocimiento previo necesario para la comprensión

La activación del conocimiento previo que se tenga sobre un determinado tema que va a ser objeto de lectura es una premisa fundamental para que el contenido se comprenda; de no ser así el texto más sencillo puede apreciarse como inasequible. O bien porque se carezca de esas claves necesarias o por un déficit de accesibilidad a ellas, ya que no exista una relación lógica entre aquello que se conoce (no se saben localizar).

Los estudiantes en ocasiones se limitan a tratar la información de forma superficial: copian, eliminan o repasan información general; de ser así no se necesitan emplear los conocimientos previos que se tengan sobre el tema. Spiro y Myers (1984) insisten en la memorización literal de la información que hacen los escolares como hábito de estudio a partir de una perseveración reiterativa de ideas.

Dificultades en los procesos de autorregulación de la lectura

Vidal y Manjón (2000) exponen la falta de adecuación de la lectura por parte del adolescente según la meta o el objetivo de su acercamiento al texto. Plantean que un lector con dificultades de comprensión no hace distinción entre el tipo de lectura, por lo que aplica el mismo método de análisis de la información porque no tiene en cuenta la finalidad. Este aspecto deficitario se relaciona con el proceso de supervisión durante la lectura y el de autocorrección. Un lector eficaz toma control permanente de su actividad, del conocimiento previo o de las relaciones entre las diferentes partes. Si falla uno de esos estadios es difícil mantener con facilidad una autoevaluación de aquello que se lee.

2. Relación entre la competencia lingüística y el rendimiento académico

Los problemas en la percepción fonemática, en la pronunciación de las palabras o las dificultades a la hora de comprender o expresar las ideas resultan relevantes para considerar si un alumno presenta problemas específicos del lenguaje o a la hora de desarrollar la capacidad de leer y escribir (Gil, 2016; Hernández, 2005). Tales complicaciones implican que su capacidad para aprehender nuevos conocimientos está lastrada.

Las deficiencias en los procesos del lenguaje (Hernández, 1995; Lomas y Osorio, 1993) suelen ser una de las causas por las que los niños muestran dificultades para la comprensión y comunicación cuando están trabajando en clase o realizan ejercicios en sus casas. Por este motivo hay que precisar de dónde vienen esos problemas, hasta qué punto afectan a cada estudiante e identificar de qué forma influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evolución académica (Monfort y Juárez, 1990).

Tal y como establecen Mann y Foy (2003), hay claves íntimamente vinculadas a la capacidad lingüística, por lo que cualquier dificultad en el desempeño del lenguaje puede acabar repercutiendo negativamente en los procesos de aprendizaje, bien sea en la asimilación de conceptos, en la incorporación de herramientas y técnicas para el

aprendizaje (como la escritura, lectura o el cálculo), la facultad para resolver problemas, procedimientos de cierta complejidad mental y relacionados con la creatividad y, vinculado con la habilidad para relacionarse socialmente y con el bienestar personal, complicaciones para interactuar en el ámbito social y en el desarrollo del autoconcepto, la autonomía y la autoestima (Pera et al, 2006). Desde la psicología cognitiva y experimental (Garnham y Oakhill, 1996; Fernández, 2007), se analiza cómo estos problemas que están relacionados con la adquisición del lenguaje suelen aparecer a una edad temprana, por lo que afectan directamente a la evolución del estudiante en la etapa Primaria (Ferrándiz, 2005; León y Montero, 1997). En muchos casos, las dificultades la mayoría de estas dificultades se mantienen con el paso de los años, por lo que acaban repercutiendo también en el rendimiento y el proceso de aprendizaje en Secundaria. La psicología educativa contemporánea (Good y Brophy, 1996; Monereo y Pozo, 2011) confirma que es en esta etapa donde se detectan la mayoría de los casos de fracaso escolar reiterativo, cambios de centros y, en última instancia, el fracaso en la orientación universitaria.

3. Inteligencia y cerebro: desde la inteligencia monolítica a la inteligencia ejecutiva

A lo largo de la historia, la inteligencia ha sido entendida como aquel talento o capacidad que, desde orientaciones que emanaban de la medición de los procesos psíquicos, era un elemento que podía pronosticar del éxito que un individuo tendría a lo largo de su vida (Coll et al, 1992; Díaz, 2012).

Desde un enfoque psicométrico, Paul Pierre Broca (1860) hace referencia a estas ideas desde su interés por medir el cerebro humano y su descubrimiento al localizar el área del lenguaje. Dos décadas más tarde, Francis Galton se interesa por el cerebro a raíz de las investigaciones de Darwin y su posible evolución, pero era firme defensor de la teoría evolucionista; afirmó que el talento y la genialidad eran determinados de forma genética más que por el ambiente.

En 1900, Alfred Binet descubre que la idea de «inteligencia» puede desarrollarse con ayuda de un proceso de entrenamiento. Elabora el primer test para determinar la llamada “edad mental” y su adaptación escolar. Esta misma teoría de inteligencia monolítica será defendida por un tercer autor: Willian Stern (1912), quien introduce el término de Coeficiente Intelectual.

Hasta ese momento, durante esa primera mitad de siglo, no se habían producido grandes avances. A partir de 1980 comienza un cambio significativo en la historia del estudio de este concepto. Sternbelg (1980) defenderá la Teoría Triárquica de la Inteligencia. A través de ella se diferenciará entre inteligencia creativa, analítica y práctica:

- La *inteligencia creativa* es la responsable de plantear buenas ideas e interrogantes.
- La *inteligencia analítica* se emplea para la resolución de problemas y con el objetivo de juzgar la calidad de las ideas.
- La *inteligencia práctica* se desarrolla en el momento en el que se hace un uso eficaz de las ideas en la vida cotidiana.

La base del concepto de «inteligencia» defendida por los estudios más recientes e interpretada como teoría ejecutiva tienen sus bases al psicólogo Daniel Khaneman (1972), al neurocientífico Antonio Damasio (1994, 1996, 2010) y al pedagogo José Antonio Marina (2011 y 2012).

Y desde ese enfoque, según Marina, desde la idea de inteligencia generadora (inteligencia neurocognitiva) surgirán en el ser humano las percepciones, ideas, recuerdos, y deseos y emociones, es decir, la motivación en nuestro estudiante. Propone un nuevo “modelo de inteligencia humana” que integra las teorías y enfoques anteriores: recoge los descubrimientos de la neurociencia, de la psicología experimental y evolutiva, de la pedagogía (neuroeducación) y las ciencias de la computación (*Pediatría Integral*, Marina, 2011).

Marina (2012) concluye que la inteligencia ejecutiva consiste en elegir bien las metas, en movilizar los recursos intelectuales y emocionales para poder alcanzarlas. Una definición puramente ética.

Sin embargo, el sistema educativo actual no favorece la capacidad de decisión, sino que se busca la obediencia, se marcan las tareas como obligación.

Desde la pedagogía actual, se hace referencia al planteamiento que Daniel H. Pink defiende sobre la importancia de la motivación en su libro *¿Cuándo? La ciencia de encontrar el momento preciso* (2018). Por lo tanto, el conjunto de capacidades, procesos, habilidades cognitivas de alto nivel esenciales para regular nuestros procesos vitales se verán condicionadas a través de una elección motivada y correcta de unas determinadas metas: capacidad de elección y decisión. La llave de esas funciones ejecutivas está en el control de la impulsividad para el éxito vital, en dirigir adecuadamente las actividades mentales y físicas.

En consecuencia, la Inteligencia Ejecutiva es un modelo dual: ejecutiva y generadora (Bauermeister, 2001; Marina, 2012; Pineda, 2000). La inteligencia ejecutiva es una destreza adquirida, no podemos considerarla como una capacidad innata; es consciente; consume mucha energía; incide sobre la inteligencia generadora generando esquemas y hábitos de trabajo. Por otra parte, la inteligencia generadora es totalmente inconsciente y trabaja de forma continua; gasta poca energía, ya que los propios hábitos generan, a su vez, esquemas o constructos de conocimiento. Una vez que llegamos al automatismo de rutinas de trabajo, podemos acercar nuestra enseñanza a la metacognición y a la motivación.

Por lo tanto, ser inteligente implicaría movilizar los conocimientos necesarios, elegir bien las metras, aprender las operaciones precisas para alcanzarlas y gestionar las emociones eficazmente.

3.1. Aproximación al concepto «inteligencia emocional»

A esta idea de inteligencia mencionada hasta el momento, se circunscribía a la capacidad de resolver problemas matemáticos o a la destreza en comunicación verbal, durante las últimas décadas se ha sumado (corregido o matizado, en algunos casos) la capacidad de encontrar soluciones a conflictos que tienen lugar en el aspecto más

relacional del ser humano: bienestar personal y la convivencia eficaz en sociedad. Se trata del concepto de Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional es un campo de estudio que ha sufrido una rápida expansión, lo que implica un acercamiento a diversas áreas de investigación.

Desde que surge la noción de lo que es “inteligencia emocional” a principios de la década de los 90, progresivamente se ha ido definiendo con más claridad y ha ido generando cada vez más interés. A lo largo de la historia se ha hecho referencia a este concepto desde los medios de comunicación, pero también ha sido protagonista de los círculos científicos. Poco a poco su teoría se ha ido formalizando, se ha ido comprendiendo mejor cuáles son sus múltiples aplicaciones, su función en el ámbito social y personal y el porqué de su importancia para el ser humano (Goleman, 1996, 1998, 2015).

La inteligencia emocional es un concepto relativamente novedoso que, puesto que es considerada una parte esencial de la personalidad, en la configuración del carácter del individuo, es comprensible que tenga implicaciones en distintos ámbitos de la vida (Gardner, 1995, 2003).

Por eso, puede aportar información valiosa en contextos como el organizacional, el educativo, o el clínico y, por supuesto, al campo de la investigación. Es útil para el estudio de psicólogos, psiquiatras, profesionales de los recursos humanos, consultores de desarrollo organizacional, médicos, trabajadores sociales, orientadores vocacionales, orientadores, profesionales o docentes.

Muchos han sido los autores que a lo largo de los últimos años han estudiado este término, así como las teorías que han planteado, por lo que resulta complicado darle una única definición de lo que entendemos como Inteligencia Emocional. La dificultad de aportar una única idea se debe, en parte, a su naturaleza teórica como rasgo de personalidad, habilidad o movimiento cultural (Mayer, Salovey y Carusso, 2000). Es en este punto donde la controversia puede existir entre los diferentes

autores y teorías, lo que podría ser objeto de otro estudio de investigación (Guil et al, 2006; Pena y Reppeto, 2008).

En este apartado, se han querido recoger las teorías más relevantes y los autores referentes que han reflexionado sobre este concepto que ha revolucionado la psicología contemporánea: Inteligencia Emocional. Desde los psicólogos Peter Salovey y John Mayer hasta Howard Gardner, quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples haciendo referencia a dos tipos de inteligencias cercanas a la competencia social (Intrapersonal e interpersonal). De la misma forma, no podemos olvidar a Daniel Goleman, figura esencial al hablar de emociones y reconocido por su teoría sobre la gestión positiva de las emociones.

3.2. La historia de la inteligencia emocional

El término «inteligencia emocional» tiene múltiples acepciones. Esa es, en gran medida, una de las consecuencias de la historia de este campo.

Desde 1900 hasta 1969, la Psicología era aún una disciplina joven. La investigación de la inteligencia y de las emociones se llevaba a cabo por cauces separados. Durante este período, se identifica la inteligencia como un área de estudio diferenciada, se evalúa, se estudia y se comprende (Brody, 2000). Por otra parte, las emociones. Los primeros estudios sobre esta área se centran en cuál es la consecuencia; es decir, en si lo mental precede a una emoción o viceversa. En otras palabras, si primero existe un pensamiento y a partir de ahí se produce la emoción y una reacción fisiológica, o en el orden inverso.

Ekman (1973) investiga la hipótesis sobre si las emociones tienen un significado similar en todas las personas o si se produce una modificación y efecto en función de influencias culturales o cuestiones de idiosincrasia.

A partir de la década de los 70, y durante un período de aproximadamente 20 años, la investigación en estas áreas marca nuevas direcciones. Es entonces cuando se plantea la posibilidad de

contemplar la inteligencia y la emoción dentro de un mismo ámbito, que se concibe como «cognición y afecto». En concreto, se pone especial interés en cuándo aparecen las emociones y qué significado le acompañan. Ekman (1973) defiende la idea de que las emociones han evolucionado de unas especies a otras y que han sido universalmente comprendidas por los seres humano, teoría planteada por Darwin. Durante estos años, los investigadores de la inteligencia emocional se interesan por crear tecnología que pudiera comprender los sentimientos de los personajes en las historias (Mayer, 2001; Pena y Reppeto, 2008; Pérez y Castejón, 2006).

Lo cierto es que, durante esas décadas, el concepto «inteligencia emocional» solo se empleaba esporádicamente. En ningún momento se intenta definir expresamente, quizás porque aún hacía falta sentar las bases de las teorías que sustentaran el concepto como tal. Se puede hacer referencia a unas primeras definiciones en este sentido por parte de Payne que hacía referencia a que:

Los hechos, significados, certezas, relaciones, etc. (...) Son aquellos que existen en el dominio de las emociones. Así, los sentimientos son hechos... Los significados son significados sentidos; las certezas son certezas emocionales; las relaciones son relaciones interpersonales. Y los problemas que resolvemos son problemas emocionales, es decir, los problemas según los sentimos (Payne, 1986, p. 165).

Esta definición, sin embargo, cobra sentido si se observa desde las perspectivas actuales; entonces no se contaba con elementos claros para definir conceptos como «significados sentidos» (Portellano, 2005).

3.2.1. Teorías más relevantes sobre la inteligencia emocional: Peter Salovey y John Mayer y Daniel Goleman

Los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer acuñan el constructo «Inteligencia Emocional» en un primer artículo científico “*Emotional Intelligence*” en 1990; sin embargo, hasta referencias de Daniel Goleman en 1995 parece que no se incide considerablemente

en la idea ya propuesta en la literatura científica, considerándose este como un término de difícil y controvertida definición.

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es la capacidad o habilidad para gestionar, identificar y discriminar sentimientos; una entidad hipotética de la psicología de difícil definición dentro de una teoría científica. Al mismo tiempo, afirman que este conocimiento emocional ayudaría a regir el pensamiento y conducta en el ser humano y en su relación con el medio que lo rodea:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990, 1997, p.10).

Por lo tanto, el concepto de inteligencia emocional se concibe, en el sentido amplio del término, como el conocimiento sobre cómo trabajan las emociones, así como la habilidad para utilizar ese conocimiento en la vida personal. Esta idea, concebida por Daniel Goleman (1995), y ya mencionada por Peter Salovey y John Mayers (1990):

Es la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, p.7).

La inteligencia emocional puede describirse en líneas generales mediante un único nivel de capacidad global. Y este, a su vez, puede dividirse en dos aspectos: por un lado, la inteligencia emocional experiencial y, por otro, la estratégica.

La inteligencia emocional, según estos autores, se estructura, pues, como un modelo de cuatro componentes interrelacionados: *percepción emocional, asimilación emocional o facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional*. Está claro que las emociones muestran una gran influencia sobre la cognición y, más aún, al darle prioridad al pensamiento y en dirigir la atención para afrontar cualquier problema que pudiera surgir (Argüello, 2014; Argüís et al., 2012).

Estas áreas se conectan de acuerdo con el modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional a las que se hace referencia en The Four-Branch Modelo of Emotional Intelligence.

En este sentido, podemos atender a las áreas principales que hacen referencia a la inteligencia emocional y que se recogen con detalle por Mayer y Salovey (1997):

- La capacidad de percibir las emociones con precisión.
- La comprensión de las emociones.
- El uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad.
- El manejo de las emociones para el crecimiento personal.

Autores como Mayer, Salovey y Caruso han realizado significativas contribuciones al estudio de la inteligencia emocional.

En lo que respecta al estudio y aplicación de la IE en contextos educativos (bien sea en institutos, escuelas técnicas, facultades y universidades), puede beneficiar a los orientadores educativos o a docentes en su tarea. Desde ayudar a los sujetos a afrontar adecuadamente las demandas sociales hasta a desarrollar comportamientos para afrontar problemas como fumar, beber o implicarse en actividades violentas (Rubin, 1999; Trinidad y Johnson, 2002).

Es esencial tener un conocimiento de lo que son las emociones. Estas repercuten en las relaciones interpersonales que se puedan crear, en el proceso de interacción en el medio y al identificar cómo se

siente el propio individuo en esa relación (Añaños, 2001). Por lo tanto, este modelo defiende que una vez el ser humano haya sido plenamente consciente de los pasos anteriores, pueda gestionar sus emociones, alejarse de ellas, mitigar sus efectos o potenciarlos. En ningún caso, reprimiéndolas. Se empleará la información que se tiene de ellas para actuar en consecuencia del objetivo de esa situación concreta vital.

Este modelo teórico es el que más repercusión ha tenido en la investigación sobre IE en España (Extremera y Fernández Berrocal, Ramos, Salovey), y en el que se basará el estudio posteriormente presentado para estudiar la variable inteligencia emocional. Se recogen en la Tabla 5 las habilidades emocionales que integra este planteamiento.

Tabla 5

Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Habilidades integrantes	Breve descripción
1. Percepción Emocional	La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
2. Asimilación Emocional	La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
3. Comprensión Emocional	La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales.
4. Regulación Emocional	La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

Nota: Tomado de Extremera, Fernández Berrocal, Ramos y Salovey, 2003, p.101.

Por otra parte, el estadounidense Goleman (1995), tal y como se hacía referencia anteriormente, se ha convertido en uno de los psicólogos mundialmente reconocidos por dejar un amplio legado sobre Inteligencia Emocional y a partir del *best-seller* internacional de su libro: *Inteligencia Emocional* (1995). Goleman apareció cuando la psicología cognitiva y conductual necesitaba responder a la sociedad del momento con un nuevo constructo, y lo haría a través de la idea de Inteligencia Emocional, restando así peso al estimador de inteligencia general, al Cociente Intelectual.

A pesar de que el concepto de «inteligencia emocional» se presenta con anterioridad en la literatura científica gracias a los psicólogos Salovey y Mayer en el año 1990, fue precisamente Goleman quien, gracias a la publicación de su obra, divulga y da a conocer con mayor éxito el término en el ámbito científico. De este modo se extrapola y aplicará a variedad de sectores: análisis clínico, educación, instituciones, deporte, empresarial... Este autor defiende que la inteligencia emocional presenta varios componentes:

- El autoconocimiento emocional.
- El autocontrol emocional.
- La automotivación.
- El reconocimiento de las emociones ajenas.
- La habilidad para las relaciones interpersonales.

Su obra abarca hasta el día de hoy conocimientos sobre las emociones, el poder de la inteligencia emocional, la meditación, el espíritu creativo, la salud emocional o la inteligencia social, como la nueva ciencia de las relaciones humanas.

En la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2005), Hernández identifica a Goleman como un “auténtico manager”, al conseguir difundir la teoría sobre las emociones del neurocientífico portugués Damasio, quien en una conferencia exclusiva para el Instituto Psicológico establece claramente cuál es la diferencia entre emoción y sentimiento:

Cuando se siente una emoción (*emotion*), cambia algo en el cuerpo, en la mente, en el cerebro, y esos cambios están relacionados con el funcionamiento del cuerpo (por ejemplo, mayor tensión arterial y ritmo cardíaco ante el miedo); también se pueden producir cambios que no son visibles, como la secreción de hormonas de determinados órganos; además, cambios en los músculos, las vísceras, los órganos endocrinos, y eso supone un gran cambio corporal en general: es un efecto coordinado. A esto no se le puede llamar un sentimiento, porque hasta aquí estamos describiendo acciones (del corazón, pulmones, músculos) que en gran parte puede observar otra persona. En cambio, un sentimiento (*feeling*) es otra cosa, es lo que uno experimenta cuando uno siente una emoción. De esta manera, en cierto modo, la emoción es algo público, algo que cualquiera puede ver, mientras que un sentimiento es algo privado, interno, subjetivo, que solamente yo puedo percibir. Y esta es una distinción crucial porque hay muchos animales y seres vivos que tienen emociones, pero que probablemente no tendrán sentimientos. *Transcripción de la conferencia de Antonio Damasio, en el Instituto Psicológico sobre la mente y la consciencia* (Febrero, 2019).

A partir de la diferenciación de Damasio y de la que participa LeDoux, queda claro que un aspecto es la emoción, y otra, la experiencia de esa emoción, que es el sentimiento.

Sin embargo, en los años 80 aparece un nuevo enfoque de la inteligencia, que será contextualizada y puesta en práctica por la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983). En esta ocasión, las causas para un cambio en esta perspectiva fueron la neurociencia, como estudio del cerebro; la ciencia cognitiva, como el estudio de la mente; y la revolución digital, el nuevo alumno al que se enfrentaba la educación estaba inmerso en el mundo digitalizado y tenía otro tipo de mentalidad y como reto la adquisición de competencias. Gardner describe ocho inteligencias basándose en estudios sobre cerebros dañados: lingüística, visual, naturalista, lógica-matemática, musical, corporal, intrapersonal e interpersonal. Años más tarde diferenciará la inteligencia espiritual. Para él esta teoría no era

metodología, sino un modelo para generar mayores posibilidades de aprendizaje en los alumnos. “La inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”, afirmaba Gardner (1983).

La idea de inteligencia emocional de Howard Gardner emana de la teoría de la relación de *Inteligencias Múltiples*, en la que incluye la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal; y, a su vez, la idea de inteligencia emocional como una forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás (Segura, 2004). Dos inteligencias que se relacionan pero que, al mismo tiempo, presentan autonomía. No tienen por qué darse las dos. Podemos encontrar personas con dificultad para las relaciones sociales, empatizar o liderar un grupo y, al mismo tiempo, con grandes habilidades a la hora de controlar y gestionar sus propias emociones, o viceversa (Shapiro, 1997).

Si relacionamos la teoría de Daniel Goleman con la de Howard Gardner, el autoconocimiento, el autocontrol emocional y la automotivación formarían parte de la Inteligencia Intrapersonal; y, por otra parte, el reconocimiento de las emociones ajenas y la habilidad para las relaciones interpersonales configurarían la Inteligencia Interpersonal. En este sentido, Rey y Extremera (2011) destacarán el apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en el ser humano.

Gardner afirma que las personas presentan distintos potenciales cognitivos y diferentes estilos cognitivos, por lo que rompe con anteriores teorías planteadas en 1995.

La idea planteada por Howard Gardner de las Inteligencias Múltiples y el trabajo de David Henry Feldman sobre el desarrollo no universal se están convirtiendo en la base para entender la inteligencia infantil y el desarrollo cognitivo.

El Proyecto Spectrum¹ es un trabajo cooperativo de investigación y de desarrollo curricular que ofrece una orientación alternativa del

1 El enfoque Spectrum subraya la importancia de la observación directa y minuciosa, así como el descubrimiento de los puntos fuertes

currículum y del proceso de evaluación durante los primeros años de educación en el infante. Este estudio defiende que no es válido un modo o estilo de aprendizaje universal o genérico para el proceso de enseñanza; sino que es recomendable una forma de trabajo individualizada para cada alumno e incluso que se puede adaptar el tipo de información que se quiera hacer llegar al alumnado de una forma distinta, según el contenido que se trate.

3.2.2. Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Al igual que el prestigio profesional no depende solo de la inteligencia académica, el éxito en la vida cotidiana, el bienestar en el entorno familiar y el número de amistades que tengamos y la calidad de esas relaciones no están asegurados por la inteligencia académica. Es decir, el equilibrio emocional y la propia salud no se encuentran vinculados con el coeficiente intelectual, ya que hay otras habilidades en los ámbitos emocional y social que contribuyen de manera significativa a alcanzar la estabilidad mental y emocional que perfeccionan nuestro ajuste social y relacional (Gardner, 2001). Ese equilibrio impacta de manera positiva en el desarrollo del resto de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Lingüística, Lógico-Matemática, Naturalista, Viso-Espacial, Corporal-cinestésica, Musical y Espiritual (Prieto y Ballester, 2003; Prieto y Ferrándiz, 2001; Prieto et al, 2002, 2003).

Una persona puede evolucionar en otras inteligencias gracias a la Inteligencia Emocional. Por este motivo, resulta recomendable centrar los esfuerzos en trabajar una de las inteligencias que el sujeto tenga más desarrolladas como mecanismo para acelerar el dominio sobre las restantes, ya que se siente más incentivado (García, 2012; García, 2001, 2014). Esta forma de aproximación contribuye a aumentar el grado de perfeccionamiento de los estudiantes en ámbitos claves para su desarrollo personal: responsabilidad, madurez, autonomía. También incrementará el grado de satisfacción del alumno, lo que a su vez le

en los que destaca cada estudiante y su utilización como base de un programa educativo individualizado. Incluye aspectos sobre Construir sobre las capacidades infantiles, Actividades de aprendizaje y Manual de evaluación.

anima a mostrar una mejor actitud al estudio y sus estrategias cognitivas y metacognitivas (Gardner, 2003; García y Doménech, 2002). Los avances conseguidos, además, son independientes de los conocimientos previos que tuviera el estudiante, mientras que la sensación de satisfacción que ha alcanzado repercute positivamente en el progreso académico y emocional, tanto a nivel escolar, emocional-social y familiar.

En esa concepción coinciden las capacidades implicadas con las ramas anteriormente propuestas por otros autores y que se muestran en la Figura 4. Por lo tanto, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal forman parte de la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra vida de manera satisfactoria. Es decir, implica la adquisición de una serie de habilidades que van desde percibir y expresar correctamente las emociones, comprenderlas, utilizar las emociones en el pensamiento, así como gestionar las emociones en uno mismo y en su relación con los demás (Gil, 2016).

Figura 4

Modelo de los aspectos de inteligencia emocional y sus competencias

Ramas	Capacidades implicadas	INTELIGENCIA EMOCIONAL
Percepción emocional (1)	Percibir emociones de uno mismo Percibir emociones en los demás En los objetos, narraciones, arte, música	
Facilitación emocional (2)	Generar, emplear y sentir emociones para comunicar sentimientos y utilizarlos	
Comprensión emocional (3)	Comprender la información emocional, cómo se presenta, cómo evoluciona y entender su significado	
Manejo emocional (4)	Abrirse a los sentimientos, promover la comprensión y crecimiento personal	

Nota: Visión general de las ramas relacionadas con las capacidades implicadas. Tomado de Gil, (2016).

En esta misma línea, Gudín, en su libro *Cerebro y Afectividad* (2001), realiza una aproximación a la comprensión del hombre partiendo de la “función unificadora” del cerebro y reconoce la importancia que tiene en la persona el desarrollo de la emoción, el sentimiento y la afectividad y que los trabajos de investigación sobre el cerebro nos aproximan a comprender los componentes de la personalidad:

La realidad del hombre en el siglo XXI ha de explicarse, en gran medida, a través de los complicados mecanismos neurales. En las últimas décadas se ha comenzado a comprender una parte de la intrincada realidad cerebral: el hombre piensa, quiere, siente y se comunica a través del cerebro. Pero se sabe hoy que las funciones intelectuales aisladas no representan lo que es el hombre, existe una realidad central en la existencia humana medida también por el cerebro; la afectividad. Esta es una realidad central de la personalidad humana (Gudín, 2001, p.13 y 14).

Prieto, Ferrándiz y Ballester (2001) revelan que esta clase de inteligencia afecta a diferentes mecanismos tales como el ajuste, la autoconciencia, y enriquecimiento emocional, las habilidades sociales o la empatía.

En resumen, la percepción se produce en función del sentimiento que nos provoca algo, los sentimientos proceden del interior del ser humano y definen la experiencia personal y las vivencias de cada uno (Prieto et al., 2002). Por lo tanto, podemos afirmar que la afectividad se concreta en el pensamiento, al mismo tiempo se traduce en las ideas propias, en los sentimientos que resultan y, a su vez, en la humanidad. Existe una retroalimentación constante entre el pensamiento y la afectividad: “La capacidad para conocer y expresar adecuadamente nuestros sentimientos es uno de los componentes de la inteligencia emocional”, según Goleman (1996). Las alegrías o las tristezas reflejan la suma de nuestra vida interior y de nuestro sentimiento; y el sentido

de la vida o desarrollo personal definirá la capacidad racional, por tanto, la personalidad del individuo.

Aguiló (2001) estudia la importancia de educar la afectividad desde la infancia. Defiende que hay que trabajar los hábitos de la mente, desarrollar las habilidades neuropsicológicas y la afectividad desde los primeros años, ya que, con los valores personales y de experiencias vitales, construyen el “desarrollo integral y armónico de la personalidad” (Aguiló, 2001, p.101).

A lo largo de la vida se va creando un estilo de sentir, y también un estilo de actuar. Siguiendo con el ejemplo, una persona miedosa o rencorosa se ha acostumbrado a reaccionar cediendo al miedo o al rencor que espontáneamente le producen determinados estímulos, y esto ha creado en él un hábito más o menos permanente. Ese hábito le lleva a tener un estilo de responder afectivamente a esas situaciones, hasta acabar constituyéndose en un rasgo de su carácter (Aguiló, 2001, p.101).

En suma, la educación emocional se muestra como un recurso para potenciar la percepción positiva que la persona debe tener de sí mismo, de una capacidad de obrar y confiar en su propio juicio, de ser capaz de reconocer sus inclinaciones, tanto positivas como negativas, de estar abierto a la necesidad de los demás; en otras palabras, de conseguir un equilibrio cognitivo-afectivo-conductual necesario para enfrentarse a las necesidades del mundo actual (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010).

3.3. Bases neuropsicológicas para la adquisición de la inteligencia emocional

La configuración del cerebro humano habilita su conformación con los factores del ambiente, lo que va a facilitar el desarrollo de modelos de comportamiento. Por lo tanto, el periodo de adolescencia resulta clave para en el proceso de aprendizaje al tratarse de una fase crítica. La progresiva adquisición de experiencia que tiene lugar en este periodo

condiciona el concepto de aprendizaje e interviene en la modificación de la conducta a nivel cognitivo, emocional y motóricos.

El aprendizaje requiere el uso del recuerdo, tanto implícito como explícito, de lo interiorizado, y debe resultar atrayente para que tenga lugar (Bermejo y Ribot, 2007). Con esta premisa, el aprendizaje debe ser satisfactorio.

En este ámbito, nos podemos referir al aprendizaje emocional por la influencia que tienen las emociones a la hora de abordar el proceso de aprendizaje, aunque sobre todo se abordará el aprendizaje por el reconocimiento emocional, la capacidad para autocontrolarse y la habilidad para administrar las emociones efectivas (orientaciones didácticas promovidas por el material recogido en *Aprendizaje Inteligente*, del Colegio Montserrat, 2012). La raíz del carácter y la personalidad tiene lugar durante la niñez y la adolescencia y la inteligencia intrapersonal resulta clave para una evolución integral del menor en su paso hacia la madurez (Plomin, 1980). Bandura y Walters (1974) remarcan que para los individuos es vital entablar lazos afectivos para su felicidad psíquica y emocional. Por este motivo, resulta obligatorio tratar el desarrollo emocional del adolescente como una meta de aprendizaje que facilitará la evolución en otras competencias y destrezas del currículo. Tampoco hay que omitir que las emociones marcan el aprendizaje y, en un buen número de casos, contribuyen a fortalecer la memoria (Cuellar, 2012; De Flores et al., 2007).

Buss y Plomin (1980) señalan que la red de enlaces recíprocos entre el hipocampo y la amígdala favorece el proceso sobre las emociones. Apuntan que “la amígdala es la responsable de la experiencia emocional y el hipocampo de la consolidación de la memoria, la confluencia temporal de ambos procesos, con el fin de facilitar el almacenamiento y consolidar los recuerdos” (1980, p. 77).

La vida emocional y afectiva comienza a desarrollar nada más nacer, aunque la adolescencia es un periodo clave debido a que los sentimientos afloran con fortaleza y los individuos son muy volubles (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004; Extremera et al., 2004).

De ahí que sea muy importante tratar con ellos la resolución de conflictos (Estévez, 2013).

Gardner (2001) destaca que la inteligencia intrapersonal consiste en ser capaz de automotivarse y de generar autoestima, además de construir un modelo coherente y verdadero de sí mismo y de utilizar para crear la felicidad personal y social.

Las inteligencias múltiples han de fomentarse desde la más tierna edad, en especial la inteligencia emocional, ya que va a permitir modular las emociones, conocerse a uno mismo e interactuar de forma conveniente gracias a la autorreflexión y a la percepción de uno mismo (Fernández-Berrocal et al., 1998).

Resulta fundamental una educación positiva, emocional, neuropsicológica, social y personal:

Una educación que atienda las dimensiones emotiva e inconsciente de la experiencia de ser espectador, a fin de convertir lo inconsciente en consciente, las emociones en reflexiones, lo que existe que la educación en medios debe conceder mucha más importancia a la competencia emocional. Sólo así será eficaz. Sólo así se podrá facilitar una adecuada nutrición que garantice un crecimiento equilibrado de la personalidad (Ferrés, 2003, p. 59).

4. Relación entre la competencia lingüística-comunicativa y la inteligencia emocional

Reconocer las causas de los problemas en el lenguaje, detectar hasta qué punto afectan a cada individuo y diagnosticar su influencia en los resultados académicos es un proceso que debería efectuarse en todos los centros escolares.

Cuando un alumno tiene dificultades en la percepción fonemática, a la hora de la discriminación fonética y articulación, le cuesta comprender y expresar sus ideas, son pistas de que tenga problemas

específicos del lenguaje o en el desarrollo de la competencia lectora, la escritura o todo el proceso de aprendizaje (Granero, 2012).

Según Mann y Foy (2003), hay una serie de causas que influyen en la capacidad lingüística y que resultan útiles como herramientas para identificar problemas en el desarrollo del lenguaje. No obstante, también existen otros trastornos lingüísticos cuyo principal origen es la perturbación de unas condiciones para la adquisición del lenguaje. El punto de partida es que los órganos lingüísticos son normales, pero, además, ha de existir un ambiente socializador y lingüístico propicio y un contexto comunicativo adecuado para la evolución del niño o adolescente.

Estos factores influyen en el rendimiento académico (Lang, 1995; Lang et al., 1997, 1999), por lo que se ve supeditada por el desarrollo del autoconcepto, autonomía y autoestima del individuo, las relaciones que tenga, la capacidad resolutoria de problemas en determinados ambientes comunicativos y la adquisición de técnicas y herramientas claves en el aprendizaje: lectura, escritura y a otros procesos superiores de pensamiento y maduración mental.

A veces pueden surgir comportamientos muy básicos y débiles frente al aprendizaje (LeDoux, 1989, 1996, 2000), recelo ante los demás por los problemas para entender y comunicarse. Un contexto que genera confusión mental y dificulta la relación con otros.

5. Relación entre la estabilidad emocional y el ámbito académico

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa² (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad. Aspecto

² «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886

sobre el que también incide la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En este documento, también se enmarca el desarrollo emocional como objetivo del sistema educativo español. Por este motivo, una de las modificaciones que la LOMCE introduce en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación implica la nueva redacción del apartado 1 del artículo 71 (sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo):

Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social (Apartado 1 del artículo 71, LOMCE).

Llegados a este punto, se deja clara la importancia que residen en los centros educativos y docentes, ya que tienen la responsabilidad para promover el desarrollo emocional de los estudiantes, para mejorar el aprendizaje, la maduración y el bienestar personal, progresando en una autorrealización del alumno y en una convivencia sana y óptima para el proceso de enseñanza aprendizaje (Lozano et al., 2011; Vallejo et al., 2012). Esta capacidad emocional en el profesorado debería ser también objeto de estudio para futuras investigaciones (Valle et al., 1998, 2008).

Existe, por tanto, una clara aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. En este campo, se pueden encontrar estudiantes que muestran dificultades para manejar y utilizar sus emociones, con habilidades interpersonales pobres o con problemas para manejar el estrés. Estos aspectos serán útiles en procesos de desarrollo integral del grupo-clase. De ahí la existencia de programas de formación o talleres para mejorar las habilidades emocionales, mejorar el ambiente en las clases de secundaria, con un enfoque totalmente práctico para responder a la diversidad en el aula (Marchena, 2005; Martín del Buey y Camarero, 2001).

Una cuestión esencial para conseguir que un equipo de trabajo sea eficaz y que sus miembros estén cómodos es conocer los puntos fuertes y débiles de cada uno de los estudiantes y aprovechar esas habilidades o competencias ya adquiridas siempre que sea posible. Destacar y compartir este tipo de información puede servir para unir, armonizar y fortalecer el grupo-clase y, en concreto, a cada uno de los miembros que la integren (Monereo et al., 1994, 2000; Peña, 1998). Fortalecer a los alumnos emocionalmente inteligentes y trabajar desde aquellos aspectos más pobres puede mejorar el rendimiento individual.

Trabajar la inteligencia emocional de un estudiante puede mejorar su capacidad para percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones en cualquier entorno (Averill y More, 1993; Sotil y Quintana, 2002). Los docentes también pueden ayudar al alumno a mejorar su conocimiento de sí mismos y, si fuera necesario, determinar en qué áreas puede ser recomendable desarrollar su conocimiento emocional y una planificación o una intervención necesarios para llevarlo a cabo.

Son muchos los beneficios que le aporta a una persona ser inteligente emocionalmente, ya que puede motivar a las personas a ser más intelectuales a mejorar su rendimiento o, simplemente, a intentar comprender sus sentimientos y a hablar sobre ellos (Belandia, (2012), Beltrán, 1993, 1996, 2003; Cobb y Mayer, 2000; Salovey y Sluyter, 1997).

En el caso de aquellos individuos que se sientan inseguros al interpretar las emociones de otros, tener un mejor conocimiento emocional les puede proporcionar una información tranquilizadora (Beltrán y Muelas, 2001; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). Aquellos sujetos que se sientan incómodos o desconcertados por el comportamiento de otros compañeros o personas de su entorno podrían encontrar una explicación sobre la causa de su sorpresa.

En Formación Profesional Básica existen estudiantes con ciertos problemas conductuales, con trastornos disociales y con tendencia al consumo de estupefacientes (Otero, 2011; Espada, 2015). Ciertos resultados de investigaciones recientes apuntan a que una baja inteligencia emocional puede estar relacionada con la violencia

interpersonal o con el consumo de drogas. Por lo tanto, tanto la inteligencia emocional como la drogodependencia son factores de riesgo psicosociales (Ascanio y Ferro, 2018; Bandura, 1997). El consumo de sustancias se usa como autorregulación externa, una forma de aliviar estados emocionales intensos y negativos (Fernández-Berrocal et al, 1998, 1999, 2001). En este sentido, la drogodependencia en los jóvenes puede considerarse un tipo de trastorno adictivo que modifica y define el comportamiento del adolescente³. A su vez, puede producirse un impulso irreprimible por consumir una droga de forma periódica, con el objetivo de apreciar sus efectos psíquicos y físicos y, en ocasiones, para evitar el malestar causados por su privación. Este estado psicofísico repercute, sin duda, en su conducta en el aula y en su relación con el grupo clase (Bar-On, 2006; Borod, 2000; Fernández, 2005). El escolar verá afectada su interacción con el entorno social y académico, puesto que la escuela es un lugar que se ve afectado por los problemas y dificultades de la sociedad a través de los alumnos. La intoxicación que provoca estos factores negativos deriva en una convivencia insana y que repercute en los docentes⁴, alumnos y el resto de la comunidad educativa que los rodea (Bisquerra, 2000, 2005; Davidson, 2003; Marchesi, 2007).

Goleman (1996) denomina alfabetización emocional a la educación de las emociones. El objetivo consiste en instruir a los estudiantes a modular su emocionalidad a través de la inteligencia emocional. Otros autores, como Linda Lantieri, han diseñado planes de intervención para determinar las emociones y reconocerlas en los demás, aprender a gestionar las propias emociones y a entenderlas, mostrar una actitud más resiliente ante la adversidad y sacar provecho de las dificultades, evitar situaciones que puedan acabar en conflicto y solucionarlas cuando ocurran, mostrar una actitud positiva ante la vida o desarrollar valores personales y habilidades sociales (Del Pozo, 2009; Kirby, 1984; Vaello, 2005).

³ Según la Ley 5/2002 de 27 de junio, de drogodependencias y otros trastornos adictivos.

⁴ Fundación para la prevención de riesgos laborales (2011). Estrés en el sector de la enseñanza secundaria. Madrid: Edición UGT y FETE Enseñanza.

Muchos alumnos muestran vulnerabilidades, como la exposición a las modas, adversidades ambientales, problemas de creatividad, relaciones interpersonales de baja calidad, autoestima baja, dificultades en el proceso de aprendizaje (García, 2001; Goleman, 1998). En este contexto, resulta más necesario que nunca una formación completa del sujeto en la que la educación emocional debe adquirir un mayor peso.

Linda Lantieri, entre otros, emplea los principios provenientes de las investigaciones modernas sobre el cerebro para definir cómo construir la Inteligencia Emocional: Técnicas para cultivar la fuerza interior de los niños. En uno de estos programas, Goleman redactó la introducción para un plan que incluye prácticas guiadas de desarrollo para niños de cinco a doce años y más.

Por su parte, en sus actuales proyectos educativos, Daniel Goleman pretende mejorar la convivencia en las escuelas, comenzar a trabajar desde una alfabetización emocional y familiarización de comunicar y reconocer las emocionales en niños y adolescentes. Fija una serie de objetivos como prioritarios y que están marcando la actual implantación de la inteligencia emocional en el sistema educativo de nuestro país: identificar los casos en los que haya un bajo desempeño en Inteligencia Emocional; conocer las propias emociones y reconocer las emociones en el otro; clasificar las emociones y discriminar entre sentimientos y estados de ánimo; modular y gestionar las emociones; desarrollar la tolerancia a la frustración; prevenir adicciones y conductas de riesgo; desarrollar la resiliencia; mejorar el optimismo vital; prevenir los conflictos interpersonales, y mejorar de la calidad de la vida escolar. Este planteamiento también sustenta la propuesta de intervención de autores como Martín-Lobo (2003), Cerezo (2007), Gallego (1999), García (2012) y Monsalve et al. (2017), entre otros.

El profesor J. Ferrés, en su artículo *Educación en medios y competencia emocional* (2003), apunta también a la relevancia de examinar y exponer la educación emocional desde los medios de comunicación audiovisual. Explica cómo los medios, sobre todo los audiovisuales, cumplen una doble tarea: la del reflejo de la realidad y la de moduladores de dicha realidad.

6. Aprendizaje autorregulado y consciente: La metacognición

Para alcanzar un dominio sobre los procesos de las actividades mentales que intervienen en el aprendizaje resulta imprescindible controlar dicho proceso. Conseguir que un aprendizaje sea significativo requiere agregar el contenido del aprendizaje a la experiencia previa, darle contexto en el presente y adaptarlo a esa situación para que el alumno pueda utilizarlo en un futuro, aplicando la estrategia adecuada. Si se recibe la información sin tener conocimiento del proceso en sí mismo, las consecuencias del aprendizaje no son adecuadas (Martín-Lobo, 2003).

Tal y como destaca Gil (2020), “la mejora de la competencia en comunicación lingüística y la inteligencia emocional varía según las características del entorno educativo. La experiencia social y los resultados académicos aconsejan practicar metodologías activas de aprendizaje en las que estudiantes sean los protagonistas del proceso de enseñanza y en la adquisición de contenidos de forma significativa. Las dos habilidades que buscamos desarrollar parten del alumno como eje que vive en sociedad y que se comunica con su entorno; al mismo tiempo, tiene que ser consciente de las emociones que siente, de cómo las puede gestionar e interactuar en su entorno de forma eficaz”.

Un aprendizaje no resulta exitoso si el sujeto no es consciente de todo el proceso (metacognición) y si, a la hora de hacer ejercicios en clase, no establece una relación entre sus necesidades comunicativas y emocionales, ni descubre una adaptación entre los ámbitos e intereses de su vida personal, académica y social.

Cuando el proceso se hace hábito, se transforma en habilidad. Se deben entrenar los procedimientos hasta que se automatizan, así puede darse una retroalimentación. El que automatiza el procesamiento de la información, le debemos enseñar el proceso y la manera de evaluarlo para que él pueda identificar los errores. Esa autoevaluación deberá estar marcada por aquellos objetivos que se marcaron al inicio de la tarea, grados y niveles en la adquisición de las competencias y habilidades (Gil, 2016).

El metaconocimiento hace viable también la posible metacognición del procedimiento. Si el alumno controla y conoce las pautas del procedimiento, este lo automatizará bien, utilizando la habilidad cognoscitiva (Johnson, 1995). Por lo tanto, si el estudiante lo interioriza, pero no lo autoriza, cercena las fases que le instruyeron, pero, en cambio, domina, relaciona y refuerza todo lo que ha conformado el procedimiento:

- *Operaciones mentales internas que debe realizar el alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje.* Tiene carácter intencional y propositivo (Beltrán, 1993, 1996).

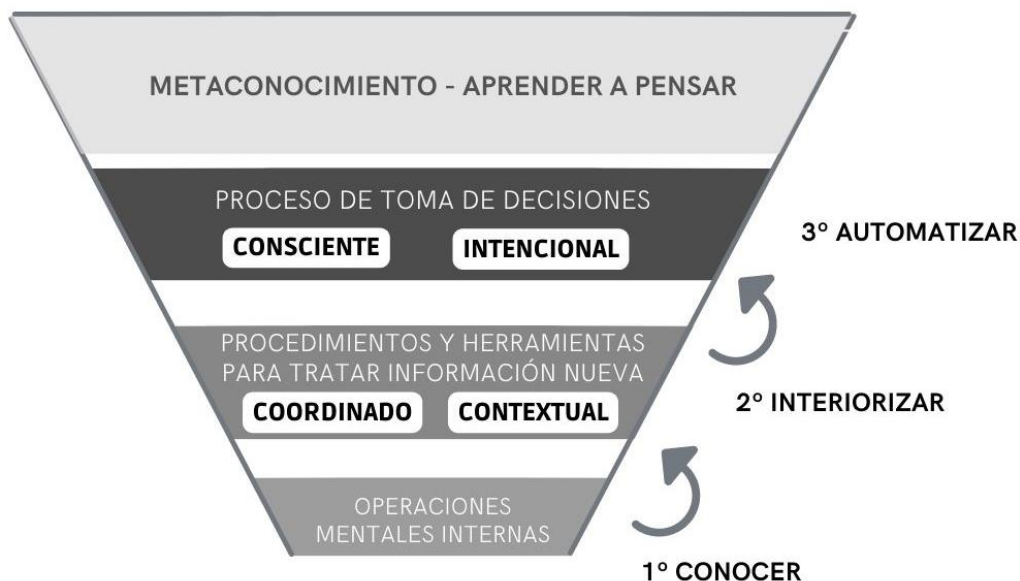
- *Procedimientos y técnicas utilizadas de forma intencional, coordinada y contextual* para tratar la nueva información y poder alcanzar el aprendizaje significativo (Monereo y Clariana, 1993).

- *Proceso de toma de decisiones, consciente e intencional,* que consiste en seleccionar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales necesarios para conseguir un determinado objetivo, siempre de acuerdo con las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo y colaboradores, 2001).

El estudiante debe aprender a pensar para que el pensamiento sea consciente. Para lograrlo, como se ilustra en la Figura 5, ha de establecer una planificación del proceso, verificar lo que ha conocido previamente y, por último, reflexionar de manera organizada sobre la incorporación y utilidad de esas destrezas. “El pensador natural no conseguiría generalizar, mientras que el efectivo va a observar cómo se realizan las cosas, bajo qué condiciones y cómo se reorganizan y relacionan; de manera que el estudiante aplicará y generalizará lo aprendido” (Perea, Ladera, Echeandía, 2006).

Figura 5

Aprender a pensar: del conocimiento a la automatización



En cuanto a la expresión, y atendiendo al fomento de la lectura y, en consecuencia, al desarrollo lingüístico, dejando a un lado los textos literarios, en el ámbito académico las producciones orales y escritas de los alumnos corresponden fundamentalmente a los géneros expositivos y argumentativos. Según Andrés Calero, en su libro *Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (2017), el desarrollo de estas capacidades exige de la interiorización de un proceso determinado: observación (escucha o lectura) y análisis del modelo (género que se va a producir); planificación, composición y revisión, y presentación o publicación. Este proceso, con el objetivo de estimular un pensamiento y lectura estratégicos, se realiza de forma sistemática en las producciones asociadas con las tareas intermedias y finales, en la que se establecen tres partes: inspiración (con observación de un posible modelo), realización (redacción) y publicación (exposición) (Calero, 2017).

Esta relación entre la experiencia del individuo y el empleo del conocimiento previo y el posterior conocimiento nuevo provoca que el ser humano sienta una satisfacción y buena predisposición al

aprendizaje. La conexión con situaciones reales de su vida hace significativo el resultado, lejos de la simple reflexión teórica y descriptiva sobre aquellos contenidos que se quieran transmitir y aquellas destrezas o el «saber hacer» que se esté trabajando en el aula (Gil, 2020).

6.1. Cultura de pensamiento: rutinas de pensamiento y mapas mentales

Los mapas mentales y las rutinas de pensamiento son dinámicas de aula que favorecen el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

Del Pozo (2005) plantea las posibilidades del aprendizaje de contenidos nuevos a través de los organizadores gráficos de contenido. Al igual que otros tipos de procesos, también hay que reflexionar, observar y evaluar qué se ha puesto en marcha y marcar las metas que se han conseguido. Este mismo autor expone que a través de metodologías activas se alcanzan una serie de evidencias de aprendizajes y que estas, a su vez, recogidas a partir de varios instrumentos de aprendizaje. Se realizan prototipos en los llamados “equipos base”, se comunica en gran grupo y se piensa, una vez más en “equipos base”.

Para incrementar la interacción dentro del aula, se debe emplear el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje a partir de problemas y los talleres prácticos se utilizarán para favorecer la creación, mientras que la inteligencia emocional y las habilidades permitirán adquirir a los alumnos una cultura de compromiso. En el caso de la metacognición, el instrumento para su desarrollo serán los mapas mentales y las rutinas de pensamiento. David Perkins identificaba la cultura de pensamiento con la enseñanza para lo desconocido. Es decir, de aquellos contenidos nuevos que categorizaremos para enlazar y relacionar con los previos.

Gil (2020) señala que “un aspecto clave para favorecer la cultura de pensamiento en el aula y para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender es la metacognición y, a su vez, la construcción de

un pensamiento en expresión y comprensión lingüística. Todo ello, implica ser capaz de identificar los procesos de pensamiento que intervienen en la realización de tareas y de aplicarlo o transferir eso a otras situaciones que se puedan dar. Sin embargo, existe una necesidad de llevarlo al aula, de propiciar esta metacognición en la enseñanza”.

En este sentido, la taxonomía de Bloom fija que el aprendizaje de conocimientos y habilidades en niveles superiores está supeditado al que se haya realizado de los fijados para los niveles inferiores. Hay que tener en cuenta que en las últimas décadas el concepto ha variado notablemente. Si en 1956 se daba relevancia al concepto, a la síntesis o a la evaluación, ahora lo importante es el proceso, crear o evaluar. Es decir, el desarrollo de las competencias ha adquirido un mayor peso y, con él, la metacognición.

El nacimiento de esta manera de enfocar la enseñanza surgió con el Project Zero de la Universidad de Harvard. Al plantear la cultura de pensamiento, relacionamos el proceso de aprendizaje con el marco del enfoque de competencias, en concreto, con la competencia de aprender a aprender. Como autores de referencia previos, se puede hacer mención a Gardner, Perkins, Swartz, Verkerk, Richart o Sternberg. Todos ellos, a lo largo de la historia han coincidido con sus aportaciones en que el punto de partida es que el aula se acabe convirtiendo en un medio privilegiado para fomentar y profundizar el pensamiento y las experiencias de aprendizaje se realicen involucrando o haciendo partícipes en el proceso a todos los alumnos (Del Pozo, 2009; Armentia, 1964).

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado al que se dirige el docente, Gil (2020) expone que hay que diseñar una serie de parámetros que intervienen en ese proceso:

1. *Herramientas metodológicas*: es importante marcar cuáles son las inteligencias múltiples que intervienen en cada objetivo que marcamos, los mapas mentales que serán útiles emplear para trabajar las rutinas y destrezas base. De esta

forma, se llevará a cabo una estimulación temprana en el adolescente.

2. *Cooperativismo*: primeros pasos y consolidación de las habilidades trabajadas. En una segunda etapa, perfeccionamiento.

3. *Aprendizaje basado en proyectos*: comenzar con proyectos inteligentes para la comprensión. Se profundizará con tareas más complejas, PBL, método de casos y actividades de aprendizaje-servicio.

4. *Evaluación*. Se realizará una evaluación inicial, durante el proceso y una final. Se recogerán datos a través de instrumentos variados de evaluación: diario de aprendizaje, portafolio del alumno, fichas de rutinas de pensamientos y rúbricas.

Definidos correctamente estos factores, el último objetivo de enseñar a pensar estará encaminado a que sean los propios alumnos los que puedan resolver en un futuro y por sí mismos los problemas que se les presenten y que lo hagan de forma eficiente, con criterio y tras haberlas meditado, a la vez que son conscientes de ese proceso y de la satisfacción que produce (Perkins y Cols, 1997).

Fases definidas por Gil (2020) para llevar a cabo la metacognición en la enseñanza:

1. *Metacognición*: esta fase será continua y estará presente en todo momento durante el proceso de aprendizaje en el alumno. Es esencial definir los procesos de pensamiento y aprendizaje, seguir de forma consciente los pasos que se van dando y valorar los resultados obtenidos de forma continua (evaluación inicial, de fase, final y de autoevaluación). Una vez planteados y ejecutados todos los pasos, se hará un diagnóstico de necesidades en orden de prioridad para planificar procesos actuales o futuros.

2. *Conciencia, gestión y control del individuo:* descubrir los estilos propios del aprendizaje del alumno, cultivar los hábitos mentales y las disposiciones para el aprendizaje y crear un sentimiento de competencia individual (gestión del tiempo, de las emociones, capacidad de concentración, valoración del esfuerzo en la tareas, mejora y aprendizaje ante la frustración, enseñar en resiliencia, emoción y satisfacción ante el aprendizaje).

3. *Aprender a pensar para construir conocimiento:* desarrollar un pensamiento crítico, creativo y una comprensión real del entorno social y laboral en el estudiante.

4. *Manejo de recursos y estrategias:* aplicar diferentes recursos y estrategias en las que esté involucrado parte del aprendizaje (observación, estudio, registro de los hechos). Conocer los beneficios del aprendizaje basado en problemas con aplicación directa a lo cotidiano, contratos y círculos propios del aprendizaje, trabajo por proyectos o talleres teórico-prácticos, aprendizaje dialógico, mapas mentales o portafolio de trabajo continuo.

Tony Buzan (1996) en su artículo *Utilice un mapa mental para vender mejor* resalta la utilidad de los mapas mentales para estructurar ideas y visualizar gráficamente el conocimiento. Estos funcionan como el cerebro, de forma asociativa, no lineal, como los mapas conceptuales. Buzan incide en que fomentan la ordenación y organización del pensamiento mediante el establecimiento de jerarquías y categorías entre los conceptos importantes. Ayudan a condensar la información y a representarla para que desde el punto de vista visual sea fácil de asimilar.

Las rutinas de pensamiento y los mapas mentales facilitan a los estudiantes el análisis y el debate sobre documentos, a la vez que le permiten organizar su pensamiento. También contribuyen a establecer modelos de conducta que implican una mayor interacción mental, con lo que se facilita el razonamiento y la reflexión. Esta evolución en el

pensamiento acaba trasladándose a la creación de lenguaje y a una mejora de las destrezas comunicativas.

Gil (2020) recoge que las habilidades de pensamiento implican al estudiante en el contenido que van a explorar y se hace así más visible el pensamiento. Recuerda que Del Pozo (2009) reconoce que se pueden definir como instrumentos que utilizamos una y otra vez en las aulas y que coadyuvan a generar movimientos de pensamiento concretos. En el Project Zero de Harvard, Lisa Werkerk desarrolla “Visible Thinking”, (Proyecto Pensamiento Visible) y pone de manifiesto que los pasos que se llevan a cabo en estas rutinas son fáciles de enseñar, de aprender y de recordar, ya que se usan repetidamente y se pueden utilizar individual o colectivamente en multitud de contextos (*Headlines*; 3-2-1 Puente; Palabra-Idea-Frase; Color-Símbolo-Imagen; Veo-Pienso-Investigo; Pienso-Me Interesa-Me pregunto; Relacionar-Ampliar-Preguntar; Generar-Clasificar-Relacionar-Desarrollar o Círculo de puntos de vista).

6.2. Desarrollo de competencias desde habilidades, procedimiento y estrategia

La sociedad del momento y los continuos cambios de un entorno en constante evolución hacen que sean prioritarias aquellas capacidades que exigen personas en la condición de adecuarse y actuar de forma estratégica, en otras palabras, habilidades para adaptarse a situaciones nuevas o no vividas hasta el momento, tomar adecuadas decisiones y conservar una predisposición continua de tener la pretensión por alcanzar nuevos conocimientos y, como tal, valorarlos (Tabert et al. 2001; Román y Gallego, 1994; Sikora, 1979; Zabala y Arnau, 2007).

El pensamiento estratégico se basa en el “saber” y el “saber hacer”; es decir, en el conocimiento conceptual y en el procedimental. No sería posible desarrollarlo con actividades que solo marquen como objetivo final comprobar que se tiene ese conocimiento, sería coherente marcar o planificar las actividades en relación con las capacidades o procesos cognitivos que se ponen en marcha: ejercicios que partan desde la

observación, el análisis, la actuación y la creación. De ahí que el tipo de actividades como las llevadas a cabo por Walters y Gardner (1986) vayan en consonancia con aquellos objetivos o destrezas que se quieran ejercitar. Esta idea es recogida también por Santrock (2001) y Puente (2001) en su defensa de partir de la psicología para cualquier proceso que implique la adaptación a situaciones incómodas en el ámbito educativo. En este sentido, Pineda y Trujillo (2008) concluyen en la importancia de trabajar estratégicamente las funciones ejecutivas y su comportamiento en niños y adolescentes con el propósito de evitar trastornos de comportamiento en un futuro. El desarrollo de las competencias a partir de un método controlado puede determinar de forma considerable el autoconcepto del estudiante, su autoestima y la mejora del avance curricular a lo largo de los años (Nuñez y González-Piensa, 1994).

En diferentes definiciones de estrategias, según Carles Monereo, encontramos las acciones que hay que emprender y el objetivo que se quiere alcanzar a través de esas acciones (Monereo, 2009). “El estudio de las estrategias de aprendizaje se realiza durante principios del siglo XX y aparecen términos como: capacidades y habilidades cognitivas, procedimientos, técnicas de estudio y hábitos de trabajo”, (Monereo, 2009).

Las capacidades cognitivas se pueden entender como “disposiciones generales que se tienen desde el momento en que uno nace y que nos permiten realizar diferentes acciones que básicamente se refieren a nuestra supervivencia” (Monereo, 2009). Por lo tanto, serían capacidades todos los comportamientos relacionados con los movimientos espontáneos y los sentidos. Por ejemplo, serán capacidades adquiridas realizar correctamente los movimientos sacádicos durante el proceso de lectura. Todas las personas poseemos las mismas capacidades, excepto los niños que nacen con déficits congénitos. Todas las personas ven, oyen, al cabo de los años andan o hablan. A esto hay que unir el contexto sociocultural en el que crece y se desarrolla el niño (Portellano, 2005; Valle et al, 2008). Quien reciba estímulos desde el principio tendrá más posibilidades de desarrollar sus capacidades más prematuramente. Por último, como señala Monereo, es importante saber que las capacidades son inconscientes y

automáticas (Coll, 2008, pp. 85-104). Por este motivo, las capacidades por sí mismas no se instruyen, sino que se van alcanzando con el paso del tiempo.

Por una parte, las habilidades cognitivas o de pensamiento se conciben como capacidades que pueden manifestarse mediante acciones en cualquier momento porque han sido desarrolladas mediante la práctica. Por otro lado, también se puede definir como la “facilidad y precisión en la ejecución de los actos o como el conjunto de disposiciones favorables para hacer más fácilmente una cosa” (Monereo, Pozo, 2011). Esto no quiere decir que una habilidad sea reducida o limitada a lo que concebimos como un procedimiento.

Los procedimientos, según se define en el diseño curricular base, son un conjunto de “acciones ordenadas” (César Coll y Enrique Valls, 1994), orientadas a la obtención de un propósito, pudiendo ser disciplinares si se refieren a una sola materia académica o interdisciplinares si se pueden enseñar en distintos módulos.

Comportamientos planificados que distinguen y organizan componentes cognitivos, afectivos y motóricos, cada uno con la implicación de sus áreas funcionales neurológicas, con el fin de enfrentarse a situaciones-problemas-retos, globales o específicos de aprendizaje (Nickerson, Perkins y Smith, 1985). Secuencia de operaciones cognitivas dirigidas a una meta que rige y guía al alumno desde la comprensión de una pregunta a la elaboración de una respuesta (Psicología y Aprendizaje de las Ciencias, Gagné, 1985).

La Figura 6 puede servir de ejemplo para organizar y planificar un determinado proceso de análisis, perfectamente aplicable a una primera aproximación del escolar ante un conocimiento que considere nuevo. Mediante este gráfico organizativo recogerá de forma intuitiva y motivadora aspectos relacionados con las emociones que le provoca el nuevo proceso de aprendizaje y aquellos estadios conceptuales a los que llegará.

Figura 6

Gráfico organizativo para el análisis emocional y conceptual de un nuevo aprendizaje



Mediante este tipo de herramientas que son prácticas para la recogida de información, las habilidades y los procesos cognitivos son realizadas de forma consciente y, con el paso del tiempo, de forma automatizada. Estos procedimientos pueden generar estrategias siempre que la tarea que se quiera realizar sea estratégica (debe tener un objetivo definido de partida) y no sea una labor únicamente repetitiva o mecánica (Coll, Pozo, Sarabia, Valls, 1992; Romo, 1998).

Lo cierto es que, lo que realmente trasciende en el sistema educativo y en las metodologías consideradas como activas o innovadoras también es el “contagio” que produce entre los escolares, bien será desde el crear, contar o compartir conocimientos. En palabras de Emili Teixidor (2001): «contagiar cualquier otra convicción profunda: sólo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción» (p. 171).

Torrance (1976) afirmaba que la «creatividad» es:

El proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas conjeturas y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados. (p. 76)

Por su parte, Gardner (1999) reconoce que la creatividad no es una especie de fluido que pueda ir en cualquier dirección, ya que, desde una visión neuropsicológica, la mente se divide en diferentes regiones, lo que él define como 'inteligente' (inteligencias múltiples) en música, lenguaje, destreza espacial. Por lo que una persona puede ser muy original, imaginativa o inventiva en un área y no ser absolutamente creativa en el resto de las inteligencias.

Desde una perspectiva constructivista, se parte de la premisa de que el aprendizaje sea significativo, lo que puede llevar a reflexionar sobre cuáles son los métodos o rutinas que puedan resultar más atractivas o útiles para la enseñanza con este perfil de estudiantes (Aamodt y Wang, 2008). Desde la psicología del aprendizaje se concluye que es esencial adaptar y relacionar la metodología y los contenidos al entorno social del sujeto. El término «trabajo por proyecto» o tarea de «investigación por proyectos» queda justificada por el significado pedagógico que está ligado al enfoque metodológico y que promoverá desarrollar la creatividad en todo momento. Este método posee unas condiciones educativas que permiten desarrollar eficazmente las capacidades básicas en los alumnos (Romo, 1998). Esta metodología es coherente siempre que se tengan en cuenta los intereses propios de los estudiantes (los de más valor formativo y funcional) y la actualidad y aplicación de los contenidos (César Coll y Enrique Valls, 1994).

CAPÍTULO II:
**FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA,
CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS**

1. Formación para el empleo

Las competencias que forman parten del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Formación Profesional Básica deben encaminar a los adolescentes a un desarrollo integral de su persona, favorecer la igualdad de oportunidades y combatir la exclusión social. Entran en juego, por lo tanto, varias esferas donde “ser competente” resulta esencial. Por un lado, el joven ha de adquirir esas competencias profesionales que le permitan entrar en el mundo laboral y en el sistema productivo, pero también ha de desarrollar las relacionadas con la integración social, de forma que el paso del sistema educativo al mundo sociolaboral sea lo más exitoso posible, no genere nuevos desequilibrios ni agudiza los problemas que arrastran desde hace tiempo.

Desde esta perspectiva, los módulos formativos de carácter general y específico han de combinar conocimientos, actitudes, prácticas, motivación, actitudes y otros valores éticos. Se pretende que la formación sea lo más eficiente y completa posible, en el que no solo sea importante el saber hacer, también el “saber ser”. De esta forma se ejerce un mayor control sobre el proceso de aprendizaje, la consecuencia de metas de cooperación, respeto y capacidad de trabajo, además de permitir una mejor gestión del aula, la evaluación y la autoevaluación.

El proceso también ha de incorporar valores claves para el comportamiento de los individuos, por el bagaje personal que traen este tipo de estudiantes consigo. Un paso que requiere un trabajo con los alumnos para mejorar su seguridad y confianza en la adquisición de competencias.

Debido al carácter práctico de los ciclos formativos de grado medio y superior y el objetivo final para la adquisición de competencias que permitan su inserción profesional, el aprendizaje de conocimientos de la Formación Profesional Básica tendrá un gran componente activo. Los ejercicios prácticos y cercanos servirán para que los alumnos desarrollan mecanismos de automatismo que les permitan solucionar problemas cercanos. Para lograrlo, se necesita una combinación eficaz

e integral de conocimientos, procedimiento, poniendo especial atención a la actitud positiva ante el trabajo desempeñado y ante la vida. Un aprendizaje basado en el “saber convivir” y en el “saber para actuar” previene que el estudiante desarrolle una vulnerabilidad social.

La meta final de la Formación Profesional Básica es, por lo tanto, facilitar que los estudiantes alcancen las competencias necesarias para que sepan integrarse en la sociedad que les rodea, una de las ideas básicas expresadas en la Declaración Mundial sobre Educación de la Unesco: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (2000):

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. (Art.1)

2. Aproximación a la Formación Profesional Básica

Una de las problemáticas que la administración educativa en España continúa sin resolver desde hace años es el alto porcentaje de alumnos que fracasa en Secundaria. Los PCPI, Programas de Cualificación Profesional Inicial, estaban pensados para que este tipo de estudiantes tuvieran la oportunidad de reconducir su trayectoria académica. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) transformó estos programas, que pasaron a denominarse Formación Profesional Básica, que en la actualidad mantienen la esencia de los PCPI, aunque con un enfoque de ciclo formativo.

La meta propuesta en el estudio es analizar los resultados de la FP Básica en la localidad burgalesa de Miranda de Ebro y, en concreto, evaluar la competencia lingüística y el papel que juega la inteligencia emocional en los alumnos que cursan esta enseñanza. El estudio tiene como punto de partida un método de investigación basado en datos

cuantitativos, a partir de la utilización de cuestionarios que han completado los estudiantes de FP Básica.

El centro en el que se han pasado las pruebas ha sido el Centro Integrado de Formación Profesional Río Ebro, de titularidad pública, ubicado en una localidad que ronda los 40.000 habitantes, industrializada y en la que la población inmigrante representa casi 15% del padrón. El centro está ubicado en el extrarradio de la ciudad, en un barrio residencial, por lo que la mayoría del alumnado utiliza el transporte urbano, además de los que acuden de pueblos de la comarca en transporte escolar. Los alumnos de FP Básica tienen entre 15 y 18 años.

Como hemos comentado, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, introduce el apartado 10 en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y crea los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional como medida para “facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”. Un fundamento que emana de las recomendaciones de organismos internacionales de gran relevancia desde el punto de vista educativo, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que recoge que “el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias” uno de los ejes del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) que dirige.

Los ciclos de FP Básica integran en el programa pedagógico módulos sobre las Ciencias Aplicadas y la Comunicación y Sociedad dirigidas a fomentar las competencias del aprendizaje permanente, más allá de que tengan un primer acercamiento técnico a la profesión para la que se están preparando. Mantener estos bloques de lo que se puede denominar como “educación clásica” responde a la necesidad de que todos los individuos alcancen el mayor grado posible en competencias clave dentro de sus posibilidades. La propia Unión Europea considera indispensable un “pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el

desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (Orden ECD/65/2015).

El Decreto 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León menciona la importancia de que esta enseñanza cambien contextos y contenidos. Para ello propone el uso de una metodología eminentemente práctica, que intente aprovechar los focos de atención de los alumnos para introducir las materias, además de apostar por el trabajo cooperativo. La conjugación de estos factores da como resultado una enseñanza más flexible respecto a la que puede considerarse como más tradicional (ESO), una mayor relación entre el docente y el alumno y más ajustada a las características y requerimientos de los estudiantes.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), puso el foco en la necesidad de desarrollar un modelo de currículo basado en competencias y que la nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) da aún más relevancia. El Estado es el encargado de planificar un currículo básico que tiene en cuenta los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, para garantizar una formación común, así como la validez en todo el país de las diferentes titulaciones.

Bajo el paraguas de las competencias, la Formación Profesional Básica, aunque es heredera de los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y está pensada para evitar el fracaso escolar de los alumnos en Secundaria, no solo busca que los estudiantes se formen de cara a un futuro profesional fuera del centro educativo, sino que se plantea como una alternativa formativa en las que desarrollar competencias de cohesión educativas, sociales y laborales. De esta forma, no solo verá reforzado su ámbito laboral, también el social.

La mayoría de los participantes en la Formación Profesional Básica destacan por un perfil muy acusado. Suelen tener problemas en el entorno educativo, la mayoría arrastra años con un bajo rendimiento

académico y una escasa integración social en el entorno, lo que en muchos casos acaba provocando una baja autoestima. El objetivo de la Formación Profesional Básica reside en que adquieran esas competencias profesionales que faciliten su incorporación al mundo laboral, pero también que continúen con un aprendizaje permanente, imprescindibles para desenvolverse con soltura en el entorno académico-profesional: Comunicación lingüística, Matemática, Ciencia y Tecnología, Digital, Social y Cívica, Conciencia y Expresiones Culturales, fomentando, al mismo tiempo, la competencia de Iniciativa y espíritu emprendedor y Aprender a aprender.

3. Perfil del alumnado de Formación Profesional Básica

Los estudiantes de FP Básica reúnen una serie de factores que influyen de manera muy negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista personal, la mayoría cuentan con una baja autoestima, algunos están viviendo situaciones conflictivas en el ámbito familiar y social y casi todos muestran un escaso interés por su educación, lo que ha desembocado en que su nivel de adquisición de competencias clave sea bajo.

Desde el grado de cumplimiento de estándares de aprendizaje en cursos previos, es nivel es bajo en aspectos relacionados con su comunicación, su conocimiento de la lengua y el interés que han mostrado en educación literaria. En algunos casos, los alumnos desconocen el idioma vehicular del centro, muestran una comunicación agresiva con sus iguales y con los docentes y, en los seguimientos del consejo orientador, existe constancia de que han necesitado adaptaciones curriculares significativas o metodológicas durante su escolarización de los años cursados en Educación Primaria y Secundaria.

El planteamiento didáctico para llevar a cabo con este perfil de estudiantes ha de ser capaz de responder a los metas y de aprendizaje fijados para su edad (García, 2001). Montañés y De Lucas (2006) consideran fundamental partir de una aproximación pautada, constante

y estratégica tanto por los padres y/o tutores como por los docentes responsables de la metodología educativa, ya que resulta clave de cara a cómo son vistos por sus iguales y por el resto de la sociedad, lo que a su vez repercute en su autoestima. Tratar a tiempo las relaciones interpersonales puede evitar en un futuro casos de hiperactividad, déficit de atención y conducta desafiante (Monjas, 2021).

En cuanto a la psicopatología, también se apunta a que el bajo rendimiento académico de los estudiantes suele estar ligado en muchos casos a trastornos que afectan a su conducta (Bauermeister, 2001b, 2003; Caballo y Simón, 2017; Davidson y Sultton, 1995): depresión, ansiedad, déficit de atención con hiperactividad, agresividad, consumo de drogas, incursión en el mundo delictivo, trastorno negativista desafiante e incluso el trastorno disocial. Es habitual que en esta etapa surjan altos niveles de alteraciones emocionales y psicopatológicas (Alvarado, 1990; Álvarez, 2001; American Psychiatric Association, 1995), que pueden unirse o agravarse en sujetos con trastornos y dificultades conductuales. Además, el consumo excesivo de alcohol, marihuana u otras drogas empeora la situación.

En caso de que este tipo de trastornos se prolonguen en el tiempo sin una intervención apropiada, el problema puede evolucionar a un trastorno disocial del estudiante, con una personal antisocial y que en muchos casos implica el consumo de sustancias. Es lo que Garrido (2017) define como parte del proceso de «patologización de la conducta» cuando se refiere acerca del trastorno disocial. El comportamiento deriva hacia actitudes violentas y en las que el individuo no respeta los derechos de otros, ni las reglas sociales y de convivencia.

López, J. R. y López, C. (2008) explican que las personas que sufren estas alteraciones muestran una baja empatía y autoestima, no toleran la frustración ni la irritabilidad y sus resultados académicos son pobres. La característica esencial en el trastorno negativista desafiante es “un patrón recurrente de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad” (López López, 2008, pp.47-49).

González Labra (2011) subraya que los profesores que consiguen una predisposición positiva de los estudiantes hacia la enseñanza son los que “utilizan la cultura de la clase para favorecer el pensamiento; en estos casos, el pensamiento no es un contenido a enseñar sino un hábito que se pone en práctica en ocasiones múltiples y atractivas.” (González Labra, 2011, pp.123). Además, la conexión con el entorno sociolaboral despierta en ellos inquietudes para llevar a cabo las tareas y retos reales que se les plantean (Ripalda y De La Hoz, 2008).

4. Principios psicoevolutivos y pedagógicos

Después de presentar el marco institucional en el que se adquieren roles, se forman grupos y las características educativas que afloran tras problemas de socialización, es importante conocer cuáles son los determinantes biológicos y personales de los implicados. En la actualidad el concepto de enseñanza que se pretende exponer como modelo para alcanzar los principios didácticos y psicopedagógicos para el ciclo de FPB debe atender al periodo evolutivo en el que se encuentra el escolar (Goleman, Bennelt y Barlow, 2013). Además, se debe dejar constancia a través de ellos de cómo y cuándo enseñar y sobre cómo y cuándo evaluar (Gil Urchaga y Carballa, 2019), atendiendo a las peculiaridades evolutivas de los adolescentes, al enfoque comunicativo y reflexivo del área sociolingüística del módulo de Comunicación y Sociedad y a las características propias del proceso de aprendizaje (Gil, 2020). Estos serán aspectos básicos para cualquier planificación adecuada del área.

Los alumnos que cursan Formación Profesional Básica presentan, generalmente, dificultades en la adquisición de capacidades básicas, fundamentalmente en las materias instrumentales o también llamados módulos comunes. A veces el alumnado presenta hábitos negativos arraigados (actitud pasiva, comportamientos impropios o absentismo). Por otra parte, son estudiantes con los que los contenidos procedimentales, actitudinales, así como de conocimientos, pueden alcanzarse como Resultados de Aprendizaje de la F.P. Básica, siempre que se esfuerce por trabajar en un grupo reducido de alumnos, velando por una disposición del aula variada o dinámicas de grupo integrales, con una atención individualizada, constante y continua.

Ante esto, desde el principio se deben eliminar o aminorar las posiciones de pasividad y enfrentamientos generados por la falta de hábitos de trabajo, las dificultades para mantener la atención durante períodos largos de tiempo la falta de confianza en sí mismos, el autoconocimiento (fortalezas y debilidades) y la autonomía en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, teniendo como premisa alcanzar un aprendizaje significativo (Beltrán, 1993, pp. 34-51).

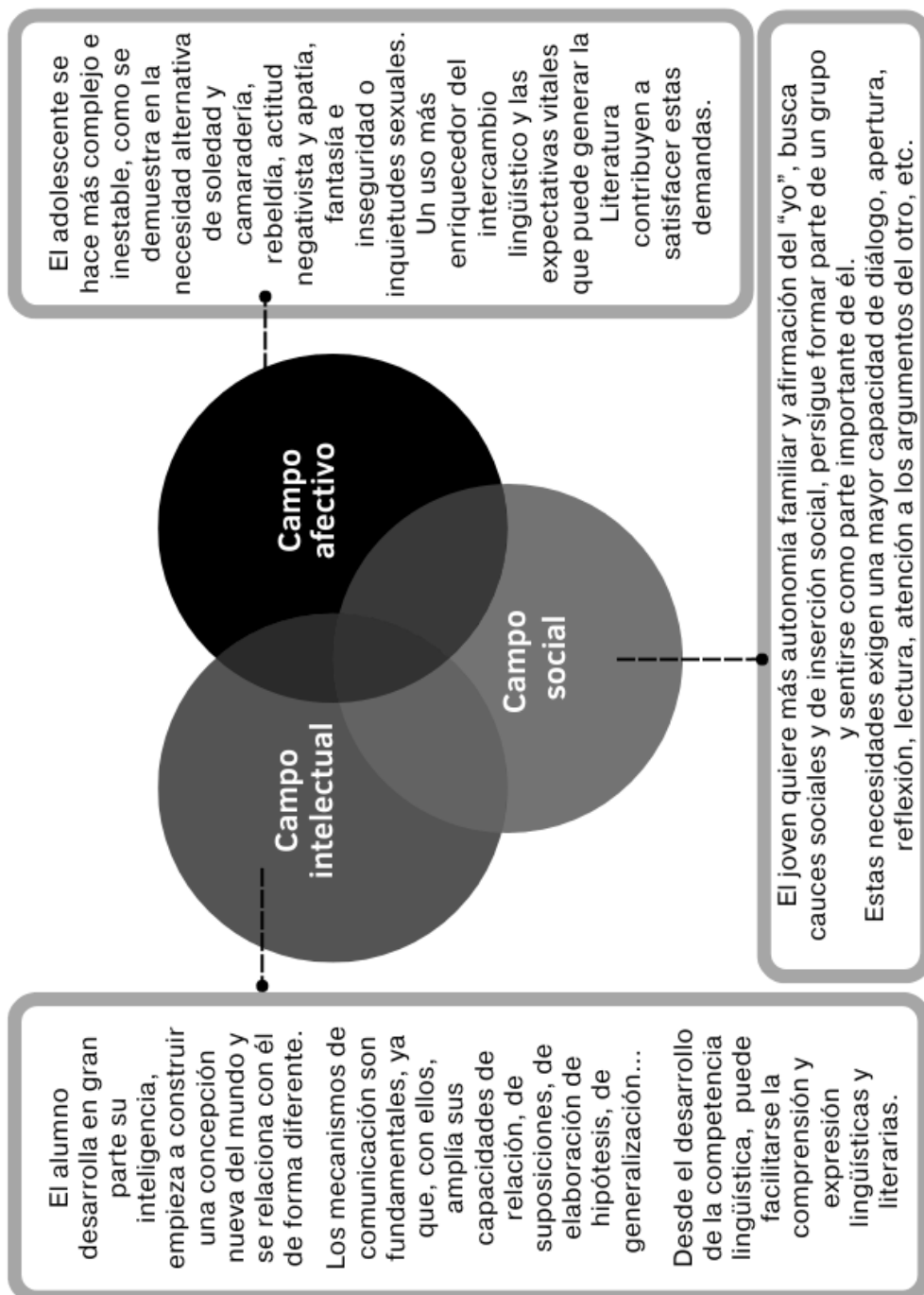
Principios psicoevolutivos del estudiante

Esta etapa educativa, de los 15 a los 18 años, tiene una coincidencia aproximada con la etapa evolutiva de la adolescencia y, sobre todo, con la etapa biológica de la pubertad, que en nuestra sociedad suele darse algo más tempranamente en las chicas que en los chicos. La adolescencia es un momento de cambio vital en el desarrollo del ser humano. En este período evolutivo, además de los cambios fisiológicos, los adolescentes viven cambios afectivos, cognitivos, de valores y de relaciones sociales (Woolfolk, 1999; Vygotsky, 1978; Torre, 1992). Por una parte, comienza un proceso de emancipación respecto de la familia y, por otra, aparece una inclinación a la integración social en el grupo de amigos y compañeros (Nuñez y Loscertales, 1996).

En la Figura 7, a través de un diagrama de Venn se correlacionan los ámbitos que confluyen es esta edad para el adolescente. Este comienza a crear su opinión y define sus valores desde el campo cognitivo o intelectual (Casado, 1998) (adquisición de competencias y destrezas), el campo emocional (Bisquerra, 2007, 2009; Brunet y Negro, 1983; Caballero, 2004) (autoconocimiento y definición de intereses) y el campo social (Carrobles y Fernández-Ballesteros, 1989; Carrobles y Pérez-Pareja, 2006; Carrobles y Verdugo, 1989) (pertenencia a un grupo y su integración):

Figura 7

Diagrama de Venn: Principios psicoevolutivos del adolescente



Principios pedagógicos

La metodología, el sistema de seguimiento del alumno, su evaluación y la orientación académica y laboral atienden a los siguientes principios pedagógicos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gil, 2017):

- *Libertad y coherencia metodológicas.* Los métodos de enseñanza son de responsabilidad de cada docente, pero el docente atiende a un registro de observación con el objetivo de que no se desvíen los estándares de aprendizaje marcados para el curso.
- *Principios y acuerdos en relación con la evaluación.* A principio de curso se realiza una prueba para evaluar el nivel de los alumnos y poder partir el proceso de enseñanza desde ese conocimiento. En el sistema e instrumentos de evaluación se valoran todo el proceso continuo de aprendizaje del alumno.
- *Principios y acuerdos asumidos en relación con la orientación escolar.* Se informa al alumno sobre los fines del proceso educativo que se realizará en la asignatura (enfoque desde el metaconocimiento). Se les exponen los objetivos que se les requerirá y se comunican los pasos que deben seguir para pedir orientación sobre las clases, temario o tareas.

El docente debe aceptar las diferencias entre los jóvenes, valorar positivamente sus progresos. El módulo de Comunicación y Socedad debe conectar con las necesidades e inquietudes vitales, afectivas y existenciales de los alumnos, y, de esta forma, conseguir su implicación, participación activa y productiva (Gázquez, Pérez, Ruiíz, Mlrasi y Vicente, 2006). Gagne (1985) ya defendía en sus teorías cómo la estimulación, la novedad y la repetición eran la base del aprendizaje, y este se consigue a partir de cambios en la conducta producto de la experiencia. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la motivación desempeña un papel fundamental (Punset, 2008).

Esta motivación planteada por Punset (2008) y valorada por autores como Gilbert (2005) y Lang (1998) es la clave para una enseñanza activa. Se parte de los conocimientos adquiridos con anterioridad (conceptos, procedimientos y actitudes) y, en el momento en el que el alumno se enfrenta a algo desconocido, se ‘rompe’ su esquema de conocimiento para crearle un conflicto cognitivo (Martín-Lobo, 2003, 2004, 2011; Monjas, 2021; Sastre-Riba, 2008). Este conflicto cognitivo se soluciona mediante el aprendizaje significativo.

A lo largo de los últimos años, los expertos proponen un aprendizaje significativo desde dos planteamientos distintos:

2. *Que el aprendizaje tenga la significatividad lógica.* Consiste en que lo que se enseña guarda relación con lo que ya se sabe (Smith y Kosslyn, 2008; Suárez y Fernández, 2004). Esto es lo que va a dar lugar a la secuenciación de los contenidos (Ej. Primero debe explicarse la oración simple para poder abordar la oración compleja).
3. *Que el aprendizaje tenga una significatividad psicológica* (Moya-Albiol et al, 2010; Valléz, 2005; Monereo, 2000, 2007, 2009; Zavalloni, 2011). Hay conocimientos que no se pueden secuenciar lógicamente (Lo fundamental en Formación Profesional Básica es que los alumnos aprendan procedimientos y actitudes y, puesto que las actitudes no pueden secuenciarse lógicamente, entonces funciona la significatividad psicológica. Lo significativo psicológicamente es lo que es útil).

Con este planteamiento, el alumno genera un nuevo esquema de conocimiento, por lo que el conocimiento nuevo ya tiene cabida: ha sido seleccionado lógicamente o psicológicamente (Johnson, Johnson, Johnson, 1995). Cuando el estudiante ha generado su nuevo esquema de conocimiento, este se ha convertido en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; así se pone en práctica la enseñanza activa, que consiste en que el alumno por sí mismo sea capaz de generar nuevos esquemas de conocimiento.

González Labra (2012) habla de la enseñanza activa como la realiza el alumno-protagonista mediante la memoria compresiva (el

alumno sabe que lo que aprende es significativo y le va a resultar útil para su realización personal, social o profesional). González hace hincapié en que el refuerzo y la educación positiva en el aula se consigue mediante tres elementos: el profesor, la disposición y el sistema de agrupamiento en el aula del joven y los recursos didácticos empleados.

Debido a las características psicoevolutivas de los alumnos, se busca fomentar el autoaprendizaje, por ello se pone en práctica el método inductivo (Fernández, 2007). Es importante el tratamiento recurrente de la información (tratamiento en espiral): información nueva a partir de la conocida.

También se empleará como elemento metodológico el principio de práctica constante, por el que los alumnos deberán de forma reiterada leer, subrayar, escribir, etc. La atención a la diversidad será un pilar fundamental del trabajo en el aula para adaptarse a los diferentes niveles o ritmos de aprendizaje de la clase (Peña, 2001, Pérez, 2012; Rebollo y Montiel, 2006).

Atendiendo a la labor docente, según Monereo (2007, 2009) y Napione (2008), su principal función es la de hacer de guía para que el alumno construya su propio conocimiento. Por consiguiente, el profesor motiva con su actitud, por lo que debe valorar y facilitar la intervención de los alumnos, ya que cuanto más intervengan en clase, más activos estarán (Fährmann, 1985; Feito, 2004). Debe respetar las opiniones y escuchar los argumentos. También tiene que adaptarse al tiempo de los alumnos, responder a todas las preguntas planteadas y suscitar otras nuevas (García y Doménech, 2002; Gilbert, 2005; Lobato y Medina, 1986). El profesor motiva a través de la metodología.

En síntesis, con esta actitud y metodología se genera en el aula un ambiente de confianza donde el alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se considera importante atender a las conductas que puedan surgir de acoso y amenaza en el ambiente escolar (Napione, 2008; Olmedo, 2013; Olweus, 2004; Rodríguez et al, 2020).

5. *Competencia lingüística desde el módulo Comunicación y Sociedad*

El carácter instrumental inherente a las asignaturas de lenguas (especialmente a las lenguas vehiculares impartidas en Educación Secundaria y estudios posteriores), hace que engrosen las listas del fracaso escolar estudiantes que, con una atención adecuada al desarrollo de las capacidades lingüísticas, podrían adaptarse a su entorno social, académico o laboral.

Tal y como se ha hecho referencia anteriormente, la cualificación profesional inicial tiene la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional al estudiante que no ha alcanzado las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria. Así se favorece la oportunidad de continuar una enseñanza reglada y se mejora su inserción laboral, contribuyendo, a su vez, a su inclusión social.

Con el fin de facilitar y fomentar dicha inclusión, en concreto entre los estudiantes que tienen mayores dificultades para comunicarse (comprensión y expresión), se apuesta por trabajar desde dinámicas en las que trabajen desde sus intereses. Una experiencia piloto con la implementación de tertulias literarias dialógicas⁵ en el aula demuestra que mejoran los niveles de solidaridad, autoconfianza y empatía. En lo que afecta a la comunicación, se observa una clara mejora en el comprensión lectora y expresión oral, un aumento de vocabulario, así como una clara mejora en el desarrollo de la capacidad argumentativa.

Si bien existe diferencias en la mejoraría según las características del alumnado, es aconsejable trabajar este módulo de Comunicación y Sociedad con una propuesta atractiva y con proyectos que los involucren de una forma real. El aprendizaje como una actividad de servicio, el planteamiento de retos, la gamificación y el manejo de

⁵ Experiencia piloto de implementación de tertulias literarias dialógicas (TLD). Así pues, durante un año académico, se lleva a cabo TLD como estrategia de intervención en alumnado con dificultades comunicativas. La coordinación del programa está incluida en un trabajo de investigación de 'Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos' se evalúa desde la Universidad de Deusto (2020).

tiempos con recompensas a corto plazo consiguen una predisposición positiva ante la formación (ver DOCUMENTO III: Tarjetas recompensa).

Los contenidos presentes en el currículum de este ciclo de formación profesional inicial son adaptados desde el documento de Programación de Aula por el docente que los imparte. Todo ello, con el objetivo de que sean coherentes con esa familia profesional en la que se enmarcan. De ser así, el estudiante considerará como útil aquello que aprende y esas competencias comunicativas y sociales que va adquiriendo durante los módulos comunes los pondrá en práctica en los módulos de competencias profesional.

En la materia de Comunicación y Sociedad, los resultados de pruebas extraordinarias vienen demostrando que la mayoría de los alumnos suspendidos en un curso están condenados a seguir fracasando, porque, aun cuando algunos se esfuercen en asimilar contenidos específicos de la materia, no se arbitran procedimientos para el desarrollo de las destrezas básicas. Además de la incidencia que esto tiene en otras materias por un manejo insuficiente de la lengua, tanto en los procesos de comprensión y expresión oral y escrita (Fontich, 2006).

Parece coherente con estas observaciones que una enseñanza renovada trate de poner remedio a las deficiencias que, en este terreno, arrastran los alumnos de un curso a otro.

De la consideración de estos hechos surge la atención de autores como González (2015) sobre aspectos que en muchos casos ralentizan o impiden el proceso de aprendizaje de los alumnos: el desarrollo insuficiente de la capacidad de comprensión y expresión escrita.

La intención no es reforzar los programas específicos de la asignatura de Comunicación y Sociedad, aunque coincide con una tarea prioritaria de esta materia, sino mejorar la comprensión de cualquier texto y aumentar la calidad de la expresión escrita, fundamentalmente en la elaboración de textos relacionados con el estudio (resúmenes de textos, exposición de un tema, respuestas a preguntas del profesor, etc.).

Está demostrado que el tipo de deficiencias que es necesario subsanar exige un trato personalizado con el estudiante (Albaladejo y Sanz, (2012). El diagnóstico y tratamiento del problema de cada alumno es más operativo que cientos de ejercicios aplicados indiscriminadamente.

Algunos alumnos tienen faltas de ortografía, otros son incapaces de producir un texto coherente, aunque no tengan faltas de ortografía; unos entienden bastante bien lo que reciben, pero les cuesta dar cuenta, poner orden y expresar lo que intuyen; algunos no solo no entienden, sino que parecen renunciar a posibilidad de comprender textos cuyo nivel de abstracción es propio del proceso que sigue un estudiante en esta etapa.

Esta realidad hace que no se pueda llevar a cabo una programación completamente acabada y aplicable a todos, sino la realización de actividades diferenciadas para alumnos con distintas necesidades. Portela y Nieto (2015) comparten la creencia de que los mejores usos que se pueden dar a esa intervención tienen que ver siempre con la diversidad (p.101).

Cerejido en su *Programa de estrategias básicas del pensamiento* (1997) hace referencia a que las estrategias, el orden y la generalización o no de actividades dependerá de los diagnósticos iniciales previos. Si, como se sugiere, esta propuesta la aplica el profesor de Lengua y Literatura que ha trabajado con esos alumnos en el último curso de Educación Secundaria, el conocimiento de la situación redundará en un mayor aprovechamiento de esta hora. El consejo orientador o el informe que se haya facilitado por el equipo del Departamento Orientación orientará a los docentes responsable de cuáles son los estándares de aprendizaje que aún quedan pendientes de adquirir o el grado de cumplimiento del alumno.

En lo que respecta a los estudiantes que cursan Formación Profesional Inicial, y, más concretamente, Formación Profesional Básica, no poseen apenas hábitos de lectura, ni un nivel, adecuado a su edad, de competencias básicas de lectura y escritura. Son por ello estos alumnos, sin menoscabar el derecho del resto del alumnado, los

grupos con los que más actuaciones de fomento de la lectura hay que realizar y, a su vez, integrar a toda la comunidad educativa.

Para que se adquieran las habilidades necesarias para la lectura, es necesario que haya existido una maduración de las bases neurofuncionales para una correcta percepción (visual y auditiva). La lectura no se basa simplemente en asociar letras, sonidos y palabras, hay que trabajar el aprendizaje enseñándoles a decodificar empleando los procesos de recibir, reconocer, interpretar símbolos, crear asociaciones visoespaciales, audiovisuales y visomotoras de manera simultánea (Recasens, 2003; Risueño y Motta, 2005).

En el caso de la escritura, serán esenciales las estrategias para estimular un lenguaje expresivo y comprensivo. La vertiente expresiva se puede trabajar desde el habla y los ejercicios de escritura acompañados del lenguaje gestual; mientras que las funciones de comprensión se deben enfocar al trabajo de la escucha activa y la lectura.

En este caso en concreto, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión lectora medio-bajo. Por lo que, dentro del programa de intervención, se hace un reclamo a la necesidad de trabajar la lectoescritura, incidir y fomentar desde las diferentes disciplinas y departamentos el hábito de lectura personal y en grupo.

Uno de los objetivos del Plan de Fomento de la Lectura y Comprensión lectora es buscar que los estudiantes, independientemente de conseguir las cualificaciones profesionales respectivas del ciclo formativo que cursen, puedan alcanzar un desarrollo más integral, a través de la competencia lingüística y socioemocional por lo que una de las líneas de trabajo debe ser la estimulación de la comprensión y la expresión oral y escrita (Vallés, 2004, 2005).

6. Evaluación por competencias en FPB

El mundo laboral y la propia sociedad demandan una serie de competencias que aúnan varias vertientes del apartado humano, no sólo el académico. En un mundo donde la inmediatez está al orden del día, quizá una de las más requeridas sea destacar como una persona con recursos, con capacidad para adaptarse a condiciones cambiantes y de exigencia, así como la perseverancia para superar obstáculos y cumplir lo encomendado. Esa inmediatez también influye en que se exija asimilar deprisa nuevos conocimientos o destrezas, o contar con un espíritu decidido.

Siguiendo a Bunk (1994), la evaluación por competencias está orientada hacia la acción del participante. Requiere, por una parte, la definición de la competencia, puntualizando el comportamiento, la habilidad y los indicadores de evaluación. La recogida de datos resulta importante para definir el grado en el que se ha alcanzado la competencia, tomando como referencia el estándar marcado previamente.

Por lo tanto, evaluar las competencias profesionales implica recoger información del desempeño profesional, en este caso, del alumno, relacionado con unos resultados de aprendizaje. Estos parámetros se basan en tres principios: el de eficacia, flexibilidad y validez (Del Pozo, 2012, pp. 25). Esas evidencias serán resultados tangibles en forma de producto (documentos, informes, fotografías, estadísticas), prueba (exámenes, entrevistas) o testimonio (recomendaciones o cartas); y por esta información, se recogerá evidencias de desempeño en forma de comportamientos y productos.

María Esther Álvarez y José Ignacio Villameriel recuerdan en su libro *Evaluación por competencias en el siglo XXI*, a los tradicionales tres factores productivos (tierra, capital y trabajo), se ha sumado un cuarto, los conocimientos e información de las personas. A partir de esta premisa, los dos autores definen la competencia como "la suma de los conocimientos, habilidades y la disposición (actitud positiva) que una persona tiene para la realización de una tarea determinada" (Álvarez y Villameriel, 2011).

La adquisición de competencias requiere una serie de pasos previos encaminados a interiorizar una serie de conocimientos, cuya puesta en práctica de manera repetitiva facilita el aprendizaje de habilidades y destrezas. Si el desempeño resulta satisfactorio o útil para el sujeto, la predisposición hacia el trabajo será positiva.

Una gestión adecuada de los conocimientos permite desarrollar competencias que ayudarán tanto al individuo como al grupo en el que está inmerso a alcanzar sus objetivos, un proceso que Álvarez y Villameriel (2011) secuencian en varios pasos: determinar las competencias más relevantes; buscar y convertir el conocimiento propio en algo que poder transmitir a otros; valorar, distribuir, asimilar, adaptar y usar el conocimiento, y renovarse y volver a empezar.

Otro elemento importante que justifica la evaluación por competencias profesionales es la inclusión de diferentes destrezas en el alumno en la forma de trabajo: por una parte, habilidades comunicacionales, de trabajo de grupo (organizacional), de liderazgo (desempeño de diferentes funciones). La responsabilidad de presentar trabajos, empleo de nuevas tecnologías y tareas de investigación, uso de búsqueda de datos y acceso y selección de fuentes de información oficiales, académicas y, en definitiva, fiables. Todo ello, significa un verdadero fortalecimiento personal y mejora de la autoestima del estudiante. La importancia que adquiere se traduce en el proceso de construcción, un proceso de enseñanza-aprendizaje del que los alumnos son, al mismo tiempo, responsables y protagonistas.

El liderazgo es otra competencia muy valorada en la actualidad, no sólo desde el punto de vista de saber dirigir a los demás o tener muy desarrollada la capacidad para aprender. También requiere fomentar el ambiente que favorezca el trabajo el equipo y disponer de una actitud que facilita la relación con individuos o entidades de fuera del grupo. Hay también otro apartado más relacionado con lo social, como mostrar empatía hacia lo que les ocurre a los demás o saber encarar y solucionar conflictos de índole personal.

Sue Prince en su libro *Las siete habilidades para el futuro (y el presente)* (2020) hace una crítica a la falta de desarrollo de las

habilidades necesarias para batallar en el mundo actual. Según esta autora, no se consiguen en el ámbito educativo ni en el universitario, pero tampoco se logran poner en práctica en las tareas del sector laboral. Afirma que disponemos de toda la información y el conocimiento necesarios a nuestro alcance, con más información y recursos que las generaciones que nos han precedido y, sin embargo, no procedemos con eficacia cuando se trata de solventar problemas de nuestra vida y darle un sentido (Sue Prince, 2020). La adaptabilidad, el pensamiento crítico, la empatía, la integridad, el optimismo, la proactividad y la resiliencia son las competencias personales a las que hace mención y las que considera que nos ayudan a enfrentarnos mejor a los cambios, a ser más flexibles, y que sacan la mejor visión de las nuevas oportunidades y con las que ya contamos. Son las habilidades que, como resultado, nos permitirían ser más felices en la vida.

Estas competencias requieren de otras que el sujeto debe poner en práctica para conseguir un resultado satisfactorio. En esta fase, la comunicación verbal juega un papel clave y que requiere una serie de requisitos para que resulte eficaz: una organización adecuada de la información que se va a dar a conocer, adaptar el lenguaje al interlocutor, claridad y precisión y habilidad para mantener la atención de los que nos escuchan. Un ejercicio competente de la comunicación verbal resulta muy útil en cualquier situación. El trabajo en equipo, la organización y planificación del trabajo y el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada uno (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera, García-Nonell, 2007, pp. 739-744), y la determinación para superarlas también constituyen ámbitos que facilitan la adquisición de otras competencias.

6.1. Habilidades de pensamiento como herramienta de adquisición de competencias profesionales

¿Revelamos y hacemos partícipe al estudiante del proceso de aprendizaje? ¿Sabe en qué consiste el pensamiento inductivo o el razonamiento deductivo? La Universidad de Harvard demuestra a través de investigaciones que los fallos que se cometen en el proceso

de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario son los mismos que los de etapas anteriores.

El desarrollo de las habilidades perceptivas supone el primer paso en el proceso de pensamiento (Álvarez y Villameriel, 2011). El proceso se inicia con el diagnóstico del funcionamiento visual, auditivo, táctil, perceptivo, motriz, vestibular, de lenguaje, memoria, atención, durante el proceso lectura y escritura, o recuperación y acceso a la información (Ortiz, 2009). Mediante valoraciones neuropsicológicas aplicadas por un equipo interdisciplinar de expertos, se analizan los resultados de cada alumno con el rigor que estas pruebas requieren para corroborar si fuese necesario un plan de intervención en el aula o actuación de prevención, para así solventar las carencias funcionales del sujeto.

La asimilación y desarrollo de destrezas y habilidades representan los objetivos a los que se dirige el modelo de aprendizaje en este apartado. En este tipo de situaciones, hay que diferenciar entre dos tipos de aprendizajes. Los funcionales, que se caracterizan por ser necesarios y útiles para continuar con el proceso de aprendizaje, y los prácticos, que se adquieren a partir de su puesta en práctica. Una condición que hay que tener en cuenta es que el modelo de aprendizaje debe basarse lo máximo posible en tareas que tengan un eminente componente práctico (Albaladejo y Sanz, (2012). Aquí puede incluirse la resolución de problemas, actividades en las que haya que discernir la información relevante de la que no lo es... De esta forma, se consigue que el alumno utilice sus propios conocimientos para interactuar e incorporar otros nuevos.

Actualmente, está considerablemente aceptada la necesidad de desarrollar en los alumnos estrategias y habilidades de pensamiento, más específicamente, en términos de “aprender a aprender”, “enseñar a enseñar” o “enseñar a pensar”.

Los términos “habilidades de pensamiento” y “estrategias de aprendizaje” se emplean para referirse a una multitud de circunstancias y escenarios. Por una parte, se habla de estrategias financieras, económicas, u otras; y por otro, se utiliza para indicar que una persona

tiene habilidad o destrezas musicales, para la actividad física, para las matemáticas u otros.

Desde el módulo de Comunicación y Sociedad, tanto los contenidos como los estándares de aprendizaje y sus respectivos criterios de evaluación (presentes en el currículum correspondiente para el ciclo de Formación Profesional Básica) pueden, a su vez, concretarse en cuatro bloques de contenidos (correspondientes con aquellos contenidos mínimos y estándares presentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria):

- Comunicación oral: escuchar y hablar.
- Comunicación escrita: leer y escribir.
- Conocimiento de la lengua: la palabra, relaciones gramaticales y el discurso.
- Educación literaria y sociocultural.

7. Otras competencias y contenidos de carácter transversal

El trabajo cooperativo, el emprendimiento, la actividad empresarial y la orientación laboral forman parte de los conocimientos transversales de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica. Su puesta en práctica se realizará a través de las materias de educación básica y del perfil profesional.

En lo que respecta a las competencias trasversales, destacan fundamentalmente la orientación a resultados, orientación hacia un posible cliente, liderazgo, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, aprendizaje continuo y la creatividad e innovación (Del Pozo, 2012, pp.26-35).

En el caso del módulo de Comunicación y Sociedad, destacan como contenidos transversales la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Cívica y Constitucional. Otros apartados de especial relevancia son el respeto al

medioambiente, el cuidado de la salud, el fomento de la actividad física y de una alimentación adecuada, la educación en igualdad entre hombres y mujeres, la lucha contra la discriminación y la prevención de conductas violentas.

CAPÍTULO III:
**COMPETENCIA SOCIAL, CONDUCTAS DE RIESGO Y
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

1. La competencia social

1.1. Interacción y desarrollo de la competencia social

A lo largo de la historia, han existido muchos problemas psicológicos y sociales entre los adolescentes. Sin embargo, actitudes que ahora tienen su origen en contextos sociales (familia y escuela) suponen una gran inquietud en el entorno escolar y afectan al propio entorno familiar, a los docentes, a los grupos más cercanos de convivencia de los jóvenes e incluso los propios alumnos.

Aquí, la competencia social es de gran importancia, no solo porque es un eslabón esencial en la prevención de conflictos, en las conductas disruptivas, trastornos o desequilibrios interpersonales e intrapersonales en los estudiantes, sino porque es la base para corregir, impulsar y desarrollar otras destrezas para el progreso en la convivencia social, trabajar la inteligencia emocional, y resolver las dificultades de conducta en adolescentes próximos a comportamientos disociales y turbulentos.

Variedad de autores han acuñado estos términos para hacer referencia a las «conductas disociales», haciendo referencia a estas como comportamientos disruptivos, acciones impulsivas, trastornos o problemas de conducta o incluso, actos violentos o delincuencia.

En este sentido, el ambiente escolar será un factor de calidad que se trastocará y tendrá consecuencias directas para la convivencia de los actores involucrados (compañeros, familiares, docentes) en los ambientes socioeducativos, y así influir en los resultados del ámbito académico, personal y social.

2. La conducta disocial del adolescente

El comportamiento en el entorno social del joven influye considerablemente en el clima de convivencia y en una adaptación eficaz e inclusión confortable en el mismo. La alteración de la conducta y de la presencia de un proceder disocial en la adolescencia es un tema

de estudio cada vez más presente en expertos y docentes que imparten docente en la etapa preuniversitaria.

El comportamiento social influye en todos los aspectos de la vida de un niño. El grado de la correcta adquisición de esta habilidad durante los primeros años de la infancia influirá en la adolescencia. Muchos autores reconocen que la personalidad se manifestará en las relaciones interpersonales y será moldeada por experiencias sociales tempranas (Brokaw y McLemore, 1995). A su vez, este carácter determinará la satisfacción o inadaptación del infante. De esta manera, las relaciones postadolescentes serán un elemento básico de competencia social y relaciones positivas o frustradas. La inserción social y emocional ineficaz crea jóvenes y entornos propensos a comportamientos problemáticos o conflictos derivados de su comportamiento (Torales, Barrios, Arce & Viola, 2018).

En esta etapa, es necesario conceptualizar y establecer teóricamente el patrón de comportamiento que se encuentra en las relaciones sociales pasivas e inflexibles de los adolescentes.

El término «Conducta Disocial» se utiliza para referirse generalmente a cualquier comportamiento que refleje una violación de las normas sociales y/o un acto contrario a los demás (Kazdin y Buera-Casal, 1996, p. 19). En este sentido, el autor afirma que «trastorno de conducta» debe usarse para hacer referencia a los “niños o adolescentes que manifiestan un patrón de conducta antisocial, bien cuando existe un deterioro significativo en el funcionamiento diario en casa o en la escuela, o bien cuando las conductas son consideradas incontrolables por familiares y amigos” (Mardin y Buela-Casal, 1996, p. 19; Garrido, 2017).

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2000) publicado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, este comportamiento también se conoce como «Trastorno de la Conducta», identificándose este como "un patrón de conducta constante en el que se violan los derechos básicos de los iguales y las propias normas sociales de la edad correspondiente".

Este estudio señala cuál es la presencia de trastornos clínicos entre adolescentes y menores: se sitúa entre el 17'6 y el 47% (Verhulst y Koot, 1992; Alcazar et al., 2000). Por su parte, Costello (1989) especifica que se trata del 20% de los trastornos clínicos entre menores y adolescentes en la estimación media. Todos ellos, porcentajes alarmantes que tienden a aumentar con el paso de los años. Es más, a pesar del alto porcentaje de menores con problemas psicopatológicos (American Psychiatric Association, 1992) llama la atención que solo el 20 % de estos jóvenes reciban tratamiento.

Haciendo referencia a este dato y atendiendo a la información recogida por el padrón que elabora el Instituto Nacional de Estadística, a fecha de 1 de enero de 2021, España cuenta con 8'6 millones de personas con 18 o menos años; de los cuales 1'9 millones oscilan entre 15 y 18 años. Por lo tanto, si los porcentajes citados anteriormente son llevados a nuestro país y si atendemos a esa franja de edad de estudio como adolescentes, nos permiten considerar que en torno a 380.000 adolescentes entre 15 y 18 años podrían estar sufriendo de algún problema de salud mental, 304.000 no estarían recibiendo ayuda de ningún tipo. En comparación con estos datos, el 75% de los jóvenes que padecen alguna enfermedad física son tratados.

La distinción de los diferentes trastornos mentales toma como referencia la Clasificación Internacional de las Enfermedades elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este listado incluye los trastornos conductuales y emocionales, que suelen surgir durante la niñez o la adolescencia, y que en muchos casos implican la intervención farmacológica en niños que presentan un trastorno de conducta perturbadora, trastorno de la conducta o trastorno negativista desafiante, así como métodos para cambiar la conducta con las que mejorar la salud mental en esas edades y de aplicación profesional.

En la adolescencia pueden aparecer numerosos tipos de trastornos, entre los que se encuentran los trastornos de conducta o disociales. Kazdin (1995) asegura que entre el 30% y 50% de adolescentes que reciben un tratamiento psicológico presentan este tipo de problemas. Como es lógico, y antes de cualquier intervención, es esencial conocer cuáles son las causas que de esos comportamientos

y los motivos que dictaminan los trastornos de conducta. Si esa ayuda llega tarde, los casos se agravan y las repercusiones negativas aumentan, tanto en el propio sujeto como en su entorno más cercano. De hecho, pueden dar lugar a actitudes violentas (maltrato, peleas o robos), mentiras o quebrantamientos de normas de convivencia, que desembocan habitualmente en conflictos de desarrollo socio-moral e interpersonal y que requieren un diagnóstico clínico de urgencia, así como la adopción, detección y modificación de las distorsiones que se registran en esas situaciones conflictivas.

La adolescencia es concebida generalmente como el comienzo de la etapa adulta o como el fin de la infancia. No obstante, habría que aproximarse a ella como una época de transición, que se inicia con la pubertad y en la que el sujeto afronta constantes cambios y en el que la incertidumbre a la que ha de enfrentarse es alta (exaltación y desequilibrio emocional, crisis de identidad, alejamiento de la realidad). En esta etapa tienen lugar cambios cognitivos de calado y muy diferentes a los que experimentaron durante la infancia y que sufrirán cuando sean adultos. Dichos cambios influyen en el pensamiento formal y acaban conformando una nueva forma de egocentrismo que Piaget (1964) explica “como si el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad”.

El neurocientífico Antonio Damasio (2018) explica que “estamos tan centrados en las matemáticas, los números y la tecnología que nos hemos olvidado de lo que nos construye como seres humanos: los sentimientos”. Considera que la clave reside en comprender los sentimientos y su enorme variedad. “Hay emociones positivas, como la compasión, la comprensión o el amor, y también negativas, como la ira, el desprecio o el orgullo, por lo que, si queremos progresar, debemos promover las buenas emociones”. Damasio pone de ejemplo que la primera reacción ante la orden de otra persona a hacer algo es lo contrario, no hacerlo, a pesar de que esa acción mandada o recomendada sea lógica o conveniente en ese momento. Esa misma orden, en cambio, es mejor asumida por el sujeto si entra en juego la persuasión y la negociación, además del afecto. El neurocientífico portugués concluye que lo que se necesita es la negociación combinada con sentimientos. “A través de la negociación podemos llegar a un

consenso para garantizar la supervivencia de la humanidad", argumenta, a la vez que destaca que, sin sentimientos, no existe el lenguaje, base del intelecto y de la cultura.

Por una parte, es reseñable conocer el planteamiento de términos claves, haciendo referencia así a una definición desde el ámbito cognitivo-conductual y a las variables psicológicas implicadas, justificar la importancia de este trastorno, hacer referencia a teóricos y a las características que lo definen.

2.1. Variables psicológicas implicadas en la conducta disocial

La personalidad de los adolescentes está influenciada por muchas causas. Antes, existía la idea de que una parte de los jóvenes no superaba la parte más crítica de la adolescencia, lo que provocaba que tuviera una identidad menos coherente y diferenciada respecto a otros. Esos problemas pueden acarrear una crisis de identidad que, a su vez, desemboquen en un desequilibrio emocional temporal. Si la situación se alarga en el tiempo, se acaba afianzando una identidad negativa (Erikson, 1968; Marcia, 1966; Weiner y Elkind, 1976).

En este punto hay que recordar que, cuando el adolescente desiste en la búsqueda de soluciones a las dificultades, se muestra temeroso o no tolera la incertidumbre, hay una alta probabilidad de que renuncie a la conformación de una identidad definida o que recurra a alternativas totalitarias. Erikson (1968) se postula en su obra *Identidad, juventud y crisis*:

Algunos individuos tratan de superar la incertidumbre oral convirtiéndose en totalmente buenos o totalmente malos (...). Es evidente que la propaganda autoritaria apela a este conflicto, invitando a los hombres a proyectar la maldad total sobre cualquier enemigo exterior o interior (...) al mismo tiempo que permite al convertido sentirse totalmente bueno como miembro de una nación, raza, o clase bendecida por la historia... Muchos jóvenes encuentran un refugio pasajero en grupos extremistas en los que la rebelión y confusión que, de otra forma no podrían manejar,

recibe el sello característico de la rectitud universal dentro de una ideología de blanco-negro... Cuando la juventud se siente en peligro (...) puede estar dispuesta a apoyar doctrinas que le ofrecen una inmersión total en una identidad sintética (...) y a la condenación colectiva de un enemigo totalmente este estereotipado de la nueva identidad. El miedo a la pérdida de identidad que de ello se deriva contribuye de forma significativa a esa mezcla de rectitud y criminalidad que, en condiciones totalitarias, se pone a disposición del terror organizado. (p. 71-73)

En caso de que se registren trastornos de conducta, hay que tener en cuenta el peso de los factores genéticos y ambientales en los que el adolescente ha desarrollado y configurado su personalidad.

Por ejemplo, los menores que presentan problemas de conducta también cuentan con un componente heredado de tipo neurofisiológica, psicofisiológico y bioquímico, componentes que favorecen la aparición de conductas disruptivas en el adolescente. El problema suele desembocar en dificultades para el desarrollo del lenguaje, de atención o para el aprendizaje. También se ha descubierto que, en los adolescentes adoptados, con ascendiente biológicos con comportamiento antisocial o con que han tenido un consumo abusivo de drogas o alcohol, hay una relación directa con las conductas antisociales que muestra el hijo (López, López y López Soler, 2008).

Estos tres autores también hacen referencia al papel que juegan los factores ambientales en el inicio y la evolución de los problemas de comportamiento y que consideran de especial trascendencia. La comunidad científica identifica por su importancia el entorno familiar y el método para educar a los hijos como factor clave por su influencia en el trastorno disocial y en la aparición de alteraciones conductuales.

No obstante, evaluar los distintos niveles del comportamiento desafiante, pesimista y/o disocial resulta una tarea complicada. López, López y López y Soler (2008) recopilan una serie de factores que influyen de manera directa en la conducta antisocial. Primero hay que tener en cuenta variables de carácter individual, como los rasgos de personalidad, la búsqueda de sensaciones, inteligencia, perfiles

diferenciales por género, autoestima, pensamiento abstracto, percepción social o locus de control y autocontrol. En un segundo plano se encuentran los factores relacionados con la familia, como la comunicación con los padres o la existencia de problemas matrimoniales. Los autores distinguen, además, otros factores que juegan un papel importante, como el de tener hijos en la adolescencia, las complicaciones perinatales, la influencia de programas de la televisión violentos, la dependencia de las nuevas tecnologías o videojuegos y la interacción con hermanos o compañeros (Ascanio, y Ferro, 2018).

En este sentido, se hará hincapié en el Trastorno Negativista Desafiante, una variación de comportamiento que se produce ante el incumplimiento de las normas de convivencia y el enfrentamiento en la sociedad.

2.2. Trastorno Negativista Desafiante

La importancia clínica de los trastornos de conducta está fuera de dudas. Se trata del trastorno que implica graves secuelas negativas en el ámbito social, porque se caracteriza por ir contra los derechos de los demás y no acatar las reglas básicas de convivencia en el entorno. Como respuesta a esta actitud, la sociedad ha establecido sanciones, tanto administrativas como penales, pero también muestra un rechazo hacia los menores por parte de sus iguales y adultos. Esta actitud acaba influyendo en la configuración del temperamento de los adolescentes y su comportamiento cívico (Monsalve et al. 2017).

La particularidad esencial es el modelo de comportamiento constante y repetitivo en la que los derechos de otras personas son infringidos. También se aplica cuando se quebrantan normas sociales adecuadas para la edad del sujeto (López, López y López Soler, 2008). Hay que diferenciar varios tipos de conducta: violencia hacia iguales y animales, destrucción de la propiedad, fraude o robo y transgresiones graves de las leyes.

Se establecen dos tipos en función de la edad del inicio del trastorno: de inicio infantil y de inicio adolescente. En ambos casos, puede manifestarse en distintos grados: leve, moderado o grave.

Los problemas de comportamiento, unido a su duración, son pruebas de la existencia del Trastorno Negativista Desafiante, además de poder estar relacionada con otro tipo de conductas. Una desviación que, prolongada en el tiempo, puede ser el germen del trastorno de conducta disocial que posteriormente pueden evolucionar a un trastorno de personalidad antisocial, un paso que tiene especial relevancia durante la adolescencia (López, López y López Soler, 2008).

A continuación, se hará alusión a las condiciones que se deben dar para afrontar con eficacia una situación de riesgo o, en su caso, qué medidas de podrían adoptar desde el entorno educativo para evitarse.

3. El conflicto como motor del desarrollo socio-moral: condiciones y conductas de riesgo y prevención

Las conductas de riesgo que con asiduidad se producen entre los adolescentes suelen manifestar importantes funciones psicológicas y sociales en torno a las cuales debe orientarse también la prevención o intervención (Montañés y De Lucas, 2006). Los programas de prevención que se asientan solamente en el bloqueo de dichas conductas de riesgo sin facilitar otras alternativas a la conducta que se quiere prevenir, en ocasiones, resultan inconclusas o ineficaces.

Las relaciones que se establecen entre el adolescente con los adultos y con sus semejantes se producen en estrecha interacción, desempeñan funciones diferentes y ninguna puede suplir completamente a la otra. Con los adultos se origina un primer tipo de relación y como resultado se adquiere cierta inseguridad, la influencia de los compañeros estimula la adquisición de independencia y la adquisición de las habilidades sociales, en ocasiones, se ve frustrada (Torales, Barrios, Arce y Viola, 2018).

En la adolescencia, la influencia del ambiente alcanza una significación relevante, ya que se da la formación de la propia identidad. Desde los primeros estudios realizados sobre este tema, se ha observado la presencia de una significativa continuidad entre determinados problemas evolutivos y el comportamiento antisocial en la juventud.

Los sujetos con conductas antisociales en su vida adulta se caracterizaban en su infancia por ser rechazados por sus compañeros de clase, llevarse mal con sus profesores, manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad, tener baja autoestima, presentar dificultades para concentrarse, planificar y acabar sus tareas, no identificación con el sistema escolar y abandonar tempranamente la escuela.

Por lo tanto, es esencial una intervención psicoeducativa para una educación social. Desde la provocación positiva que admite concebir que la educación social se dirige a promover el desarrollo social y afectivo del alumno, concretado en la educación en valores, surge la necesidad de desarrollar iniciativas de tipo interdisciplinar que sirvan para la planificación escolar del currículum transversal.

Estas intervenciones psicoeducativas suponen diseños de intervención metódicos, cuyos objetivos coincidan con los de educadores y centros educativos, o los mantienen, en muchos casos, facilitando al alumno habilidades que debe adquirir antes de acceder a valores o actitudes. Los procedimientos de estas mediaciones residen desde hace décadas en la investigación y la literatura científica.

Ante la población de jóvenes con trastornos de conducta perturbadora, trastornos de la conducta, trastorno negativista desafiante y comorbilidad por trastorno de déficit de atención con hiperactividad son urgentes técnicas de modificación de la conducta para promover la salud mental, actividades del plan de estudios o intervenciones diferentes que se aplican en las escuelas, disminución de la conducta riesgosa, cambios del conocimiento, mejora en la toma de decisiones y aumento de la autoestima; todo ellos, mejoraría la convivencia en el entorno social y educativo (relación familia y escuela), así como

profundizar en los conceptos de enseñanza-aprendizaje y mejorar el conocimiento que tenga el alumno sobre el sistema y proceso de aprendizaje e intervenciones, la convivencia entre sus iguales y la eficacia de las relaciones interpersonales y competencia intrapersonal adquirida.

Así mismo, una vez que se han analizado las diferentes variables que determinan o mantienen el comportamiento o conducta negativa del adolescente, se afirmará que la competencia social es además, un importante objetivo educativo en sí mismo; e incluso, una condición necesaria para el bienestar personal del alumno y un progreso académico que se configura a partir de distintos rasgos de la personalidad, tales como la sociabilidad, la empatía o autoestima.

4. Influencia de los trastornos conductuales en el rendimiento académico

Varios expertos señalan que, detrás de un trastorno de conducta, suele estar un cociente intelectual bajo y un mal desempeño escolar (Pérez, 1987; Farrington, 1995; Kazdin et al., 1994).

En 1921, Goddar comenzó los estudios que más tarde proseguirían Hirschi y Hindelang en 1977, MacGarrey et al. en 1981 y Moffitt en 1981. Todos ellos encontraron una relación entre el rendimiento académico y la conducta disocial, una conexión detectada después de eliminar otras posibles causas como la de formar parte de un grupo social discriminado, raza u origen socioeconómico. Los trabajos de los expertos partían del estudio de una muestra de internos de centros penitenciarios. Más tarde, para evitar el efecto pernicioso de basar el estudio en muestras con reclusos, Ma et al. (1996) constató que los adolescentes con peores resultados académicos eran los que mostraban una conducta antisocial más acusada. Por este motivo, aseguró que el fracaso escolar y la reducida atracción por las labores escolares tenían una relación positiva. Una tesis que también ha sido propuesta por Dishion et al. (1991), Grande (1988) y West (1982).

A la vista de los trabajos sobre la materia, es patente el papel que juegan los problemas de conducta sobre el menor a la hora de desarrollarse en el contexto escolar y sobre su productividad, y de manera recíproca, el comportamiento del menor con trastorno de conducta en la irrupción en la vida familiar y la convivencia en el entorno educativo. En este tipo de situaciones entran en juego tres factores clave: problema conductual, colegio y familia. Baum (1989) señala que las madres de adolescentes conflictivos tienen un comportamiento más negativo en las relaciones con los hijos con trastorno que con los que muestran una conducta más social.

Hay un trabajo realizador por varios investigadores y que aborda cuáles son los elementos de riesgo y de protección ante los problemas de conducta. Agüero (1998), Farrington (1991 y 1995), Magnusun (1988), Moffitt, Mednick y Silva (1988, 1993 y 1995), Roff y Wirt (1984) y Walker et al. (1996) estudian la conexión entre los factores de personalidad y la existencia de problemas de conducta (disocial o antisocial). La base del trabajo en todos los casos es la teoría de la personalidad de Eysenck (1976), tal y como destacan Kazkín y Buela-Casal (1996) y su jerarquía en el entendimiento de la conducta antisocial y delictiva, argumentada está última por Díaz y Baguena (1989), Eysenck y Eusenck (1976), Libran (1997), Luengo et al. (2002), Pérez (1984), y Romero y Sobral (2000 y 2001).

En resumen, el patrón de personalidad (factor individual) resulta clave en el inicio o en la continuidad de una conducta disocial en el joven.

La teoría de Eysenck (1964, 1987) fija que la personalidad debe identificarse en tres esferas que se configuran a partir de diferentes características de la personalidad.

1. *Extraversión*: sociabilidad, vitalidad, actividad, dogmatismo, búsqueda de sensaciones, despreocupación, dominancia, surgencia y aventura.

2. *Neuroticismo*: ansiedad, sentimientos de culpa, baja autoestima, tensión, irracionalidad, timidez, tristeza, emotividad.

3. *Psicoticismo*: agresividad, frialdad, egocentrismo, impulsividad, baja sociabilidad, baja empatía, creatividad.

Eysenck afirmó que, en función del tipo de muestra, del género y de la edad, entre otros factores, el grado de correlación entre las tres esferas y la conducta delictiva podría variar. En este aspecto, Pérez (1986) asegura que la variable psicoticismo tiene un impacto evidente con las dificultades conductuales y la delincuencia; la extraversión mejora la relación positiva con el comportamiento antisocial, y por último, la variable neuroticismo, al utilizar una metodología de más calidad y, en especial, en muestras no carcelarias; es decir, en una población normal pierde relación con la conducta antisocial.

Respecto al neuroticismo, área importante para el tema que se trata, Gabrys (1983) indicó que los adolescentes antisociales lograban notas más elevadas en esta faceta de la personalidad. Eran, por lo tanto, más propensos a los vaivenes emocionales, una aseveración propuesta también por Ma et al. (1996), que asegura que los jóvenes disociales son más inestables desde el punto de vista emocional. “El deseo ha de proceder del interior, y no ser el resultado del empuje de entrenadores o profesores” afirma George Graham (citado por Gilbert, 2005, p.53).

En concreto, existe una postura privilegiada por parte del profesor y el tipo de relación que establece con sus alumnos depende en buena parte de cómo utilice ese poder, entendiéndose por poder la influencia potencial de una persona en cambiar la conducta de otras. El poder de la recompensa se basa, en este caso, en la percepción del profesor por el alumno como mediador de recompensa. (French y Raven, 1959; Johnson, 1970). Tal y como hace referencia The Elton Report (1989): “El comportamiento del profesor es el factor individual más importante que determina el comportamiento del alumno”.

En lo que se refiere a la intervención psicoeducativa, en los últimos años, proliferan los programas de habilidades sociales (Micheson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1993), aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1991, 1992), técnicas de grupo, prevención del racismo (Mex, 1992), educación moral (Buixarraís y otros, 1995), que gobiernan el impulso de la competencia social infantil y adolescente convirtiéndose en herramientas y recursos útiles para conseguir objetivos de progreso personal y social, que, en gran medida, armonizan con los de contenidos transversales.

5. Relación entre la inteligencia emocional y la conducta disocial

Las conductas de riesgo que con relativa frecuencia existen entre los adolescentes reflejan habitualmente relevantes funciones psicológicas y sociales hacia las que debe dirigirse la prevención o intervención. Las actuaciones que se enfocan en frenar estos comportamientos de riesgo sin ofrecer otras vías a la conducta que se pretende evitar, pueden acabar resultando poco eficaces.

Las relaciones entre el adolescente con los adultos y con sus iguales tienen lugar en una estrecha interacción. Cumplen tareas distintas y ninguna puede sustituir de manera completa a la otra. Con los adultos surge un tipo de interacción cuyo final implica cierta inseguridad, el influjo de los compañeros favorece una mayor independencia y el desarrollo de las destrezas sociales, a veces, queda abortado.

El peso del ambiente que rodea al sujeto es de vital importancia durante la adolescencia, debido a que es en esta etapa cuando se configura la propia identidad. Las investigaciones sobre este ámbito han revelado que existe un fuerte vínculo entre la continuidad de determinados problemas evolutivos y la conducta antisocial en la juventud.

Los individuos que en su vida de adulta presentan un comportamiento antisocial tienen un perfil muy similar. Generalmente en su infancia han sido rechazados por compañeros del colegio, la relación con sus docentes ha sido deficiente, han mostrado problemas con las figuras de autoridad, tienen baja autoestima y problemas para concentrarse, programar y finalizar tareas, además de sentirse excluidos del sistema educativo y acaban dejando los estudios a una edad temprana (Cerezo, 2006).

La realidad constata la necesidad de que haya una intervención psicoeducativa para una educación social. Esta última permite facilitar un desarrollo social y afectivo del estudiante, mediante la educación en valores, lo que requiere diseñar programas de tipo interdisciplinar que resulten útiles para la planificación escolar del currículo transversal.

Las mediaciones psicoeducativas implican diseños de intervención metódicos, en los que las metas deben ser las mismas que las de los educadores y la escuela, con el fin último de conseguir que el estudiante adquiera habilidades clave para luego poder interiorizar otros valores o actitudes. Estas intervenciones han sido abordadas desde hace años en la investigación y la literatura científica.

Ante el colectivo de adolescentes con trastornos de conducta perturbadora, trastornos de la conducta, trastorno negativista desafiante y comorbilidad por trastorno de déficit de atención con hiperactividad se requieren de manera apremiante procedimientos que consigan modificar esa conducta para mejorar la salud mental del sujeto, así como actividades del plan de estudio o mediaciones distintas a las que se desarrollan en los centros educativos, minoración de la conducta de riesgo, cambios del conocimiento, una mejor selección de decisiones e incremento de la autoestima. Este conjunto de medidas aumentaría el bienestar en el entorno social y educativo, además de la relación entre la familia y la escuela. También facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento del estudiante sobre el sistema, la interacción con sus iguales y unas relaciones interpersonales más satisfactorias y la adquisición de la competencia intrapersonal.

6. Fundamentación psicopedagógica: educación social

Las conductas de riesgo que con asiduidad se producen entre los adolescentes suelen manifestar importantes funciones psicológicas y sociales en torno a las cuales debe orientarse también la prevención o intervención. Los programas de prevención que se asientan solamente en el bloqueo de dichas conductas de riesgo sin facilitar otras alternativas a la conducta que se quiere prevenir, en ocasiones, resultan inconclusas o ineficaces.

Las relaciones que se establecen entre el adolescente con los adultos y con sus semejantes se producen en estrecha interacción, desempeñan funciones diferentes y ninguna puede suplir completamente a la otra. Con los adultos se origina un primer tipo de relación y como resultado se adquiere cierta inseguridad, la influencia de los compañeros estimula la adquisición de independencia y la adquisición de las habilidades sociales, en ocasiones, se ve frustrada.

En la adolescencia, la influencia del ambiente alcanza una significación relevante ya que se da la formación de la propia identidad. Desde los primeros estudios realizados sobre este tema, se ha observado la presencia de una significativa continuidad entre determinados problemas evolutivos y el comportamiento antisocial en la juventud.

Los sujetos con conductas antisociales en su vida adulta se caracterizaban en su infancia por ser rechazados por sus compañeros de clase, llevarse mal con sus profesores, manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad, tener baja autoestima, presentar dificultades para concentrarse, planificar y acabar sus tareas, no identificación con el sistema escolar y abandonar tempranamente la escuela.

Por lo tanto, es esencial una intervención psicoeducativa para una educación social. Desde la provocación positiva que admite concebir que la educación social se dirige a promover el desarrollo social y afectivo del alumno, concretado en la educación en valores, surge la necesidad de desarrollar iniciativas de tipo interdisciplinar que sirvan para la planificación escolar del currículum transversal.

Estas intervenciones psicoeducativas suponen diseños de intervención metódicos, cuyos objetivos coincidan con los de educadores y centros educativos, o los mantienen, en muchos casos, facilitando al alumno habilidades que debe adquirir antes de acceder a valores o actitudes. Los procedimientos de estas mediaciones residen desde hace décadas en la investigación y la literatura científica.

Ante la población de jóvenes con trastornos de conducta perturbadora, trastornos de la conducta, trastorno negativista desafiante y comorbilidad por trastorno de déficit de atención con hiperactividad son urgentes técnicas de modificación de la conducta para promover la salud mental, actividades del plan de estudios o intervenciones diferentes que se aplican en las escuelas, disminución de la conducta riesgosa, cambios del conocimiento, mejora en la toma de decisiones y aumento de la autoestima.

Todo ello, mejoraría la convivencia en el entorno social y educativo (relación familia y escuela), así como profundizar en los conceptos de enseñanza-aprendizaje y mejorar el conocimiento que tenga el alumno sobre el sistema y proceso de aprendizaje e intervenciones, la convivencia entre sus iguales y la eficacia de las relaciones interpersonales y competencia intrapersonal adquirida.

**PARTE II:
ESTUDIO EMPÍRICO**

CAPÍTULO IV: DISEÑO DEL ESTUDIO

1. Introducción

A partir de la revisión anterior, se hace un diseño de investigación en el que se propone un estudio empírico que tiene como objetivo final desarrollar un programa de intervención específico para el área de Comunicación y Sociedad impartida en el ciclo de Formación Profesional Básica. Para ello, previamente se realizará un estudio en el que se describa cómo son esos alumnos, y si en ellos la inteligencia emocional y, a su vez, la competencia lectora, está relacionada con su rendimiento académico. Con ese objetivo, este estudio se plantea en dos fases:

- En primer lugar, conocer cómo son los estudiantes del centro, y ver en qué medida su rendimiento académico se relaciona con su inteligencia emocional y competencia lingüística. Para ello se tomará como fuente de información las calificaciones obtenidas en el módulo Comunicación y Sociedad I y II, y los resultados de las pruebas que evalúan la inteligencia emocional y la competencia lectora.
- A partir de ahí, se propondrá un programa de intervención para alcanzar una mejora del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo, desarrollar sus competencias lingüísticas y emocionales y, así, racionalizar la práctica docente, eliminar la arbitrariedad y adaptarse a las necesidades de los alumnos de Formación Profesional Básica de manera ordenada, concreta y flexible. Además, se busca incidir positivamente en el absentismo y abandono escolar que afecta al perfil de la muestra.

2. Antecedentes

Con anterioridad a este análisis se ha llevado a cabo un estudio previo. Una evaluación descriptivo-correlacional que se toma como partida para llevar a cabo el trabajo de investigación que aquí resulta. Los resultados de esta investigación previa se obtuvieron durante el curso académico 2015/2016 y se presentaron como trabajo final de investigación para el

Máster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.

Se evaluaron las mismas variables cuantitativas atendiendo a la Competencia Lingüística, la Inteligencia Emocional y el Rendimiento académico, y, además, fueron seleccionados concretamente por los problemas conductuales que presentaban, por lo que se completaba la descripción de la muestra también desde el punto de vista cualitativo. Se contaba con informes judiciales y expedientes académicos que reflejaban el índice de disruptividad de la muestra. Por lo que la característica de conducta de la muestra quedaba, en una primera instancia, respaldada por esos documentos.

Por otra parte, se contó inicialmente con 44 participantes de los sujetos matriculados, de los cuales se excluyeron nueve por carecer de datos necesarios para los objetivos de aquel estudio. Principalmente debido al abandono del ciclo en el que estaban matriculados.

Se emplearon los mismos instrumentos de evaluación, así como la misma metodología cuantitativa por escalas y cuestionarios y, a partir de ahí, se realizó el análisis descriptivo y correlacional correspondiente.

Una vez realizados los análisis oportunos, los resultados de las pruebas estandarizadas reflejaban la tendencia que en esta investigación se recoge.

Se pudo afirmar que la muestra de 39 alumnos de Formación Profesional Básica del Centro Integrado de Formación Profesional “Río Ebro” de Miranda de Ebro (Burgos) presentaba:

- Una competencia lingüística media, dentro de los valores normativos para ese nivel educativo (que no se correspondían para su edad).
- Unas puntuaciones que reflejaron que eran competentes emocionalmente en cuanto al CIE, mientras que las variables de comprensión, percepción y manejo emocional eran aspectos para desarrollar.

- Correlación estadísticamente positiva entre la competencia lingüística y la inteligencia emocional.
- Correlación estadísticamente positiva entre la competencia lingüística y la inteligencia emocional y el rendimiento académico obtenido por los alumnos.
- Correlación estadísticamente positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Como limitaciones, se planteó que sería conveniente ampliar la muestra de estudio. Los grupos de estudiantes que cursan los ciclos de Formación Profesional Básica no son numerosos, pero una muestra amplia dotaría de una gran fiabilidad y validez a la investigación. De ahí que se hiciera una planificación para una recogida de datos durante cuatro cursos académicos.

Una amplia muestra de un curso académico facilitaría la interpretación de los resultados, pudiéndose establecer un único baremo por el intervalo de edad.

3. Problema que se plantea

Tras definir y profundizar en las variables teóricas de la temática que se investiga, se plantean las siguientes cuestiones: “¿Qué relación existe entre el desarrollo de la competencia lingüística y la inteligencia emocional en adolescentes que estudian Formación Profesional Básica? ¿La estabilidad emocional mejora la adquisición de la habilidad lingüístico-comunicativa en los estudiantes? ¿Los estudiantes de Formación Profesional Básica muestran baja autoestima y eso se ve reflejado en el resultado académico? Y, por lo tanto, ¿los estudiantes que ven reforzada su inteligencia emocional mejoran su rendimiento y, en consecuencia, sus calificaciones?

A partir del diseño de esos problemas y para analizar las variables que han quedado reflejadas en esas cuestiones (competencia lingüística, inteligencia emocional y rendimiento académico), se pasan una serie de test estandarizados a la muestra, conforme a cada uno de

los términos que se quieren a evaluar. Para el rendimiento académico se tendrá en cuenta el valor numérico que obtiene la muestra en el módulo de Comunicación y Sociedad, en el que se incluyen contenidos del área de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés.

4. Objetivo / Hipótesis

Se trata de un estudio empírico descriptivo orientado a analizar qué relación existe entre las variables psicológicas y socioeducativas que están implicadas en el desarrollo de las competencias lingüísticas y emocionales (aspectos intrapersonales e interpersonales) en los procesos de reconocimiento o percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional, así como la relación existente con el rendimiento académico.

Para ello, se define un objetivo general y unos objetivos específicos:

Objetivo general

- Evaluar la relación entre competencia lingüística (habilidades lingüísticas y socio-comunicativas) e inteligencia emocional (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional) en alumnos de Formación Profesional Básica.

Una vez que se obtienen los datos de la relación de esos constructos en la muestra de estudiantes de Formación y las variables estudiadas, se busca entender la desmotivación por el estudio en este perfil de estudiantes y la situación de fracaso escolar, que en muchas ocasiones resulta en situaciones de conflicto, en el abandono del ciclo y en el absentismo.

De este modo, a partir de los datos obtenidos y relaciones en las que derivan los ítems evaluados, se diseñará un programa de prevención e intervención para poder llevarlo a cabo a las aulas de

Formación Profesional Básica desde el módulo Comunicación y Sociedad y así mejorar las variables estudiadas y, por consiguiente, evitar o contrarrestar el abandono escolar.

Los datos resultantes descriptivos aportan una información relevante para entender la situación y llevar a cabo una intervención para mejorarla.

A partir de ese planteamiento, se determinan *los objetivos específicos* siguientes:

Objetivo 1: Estudiar el nivel de conocimiento y habilidades lingüísticas-comunicativas (competencia lingüística) en una muestra de estudiantes de Formación Profesional Básica, mediante la aplicación de la prueba CompLEC (2011).

Objetivo 2: Evaluar la Inteligencia Emocional de los alumnos de la muestra mediante el test de habilidad Mayers-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT).

Objetivo 3: Conocer el rendimiento académico de la muestra a partir de las calificaciones obtenidas en el módulo Comunicación y Sociedad I y II en el alumnado.

Objetivo 4: Estudiar la relación entre las habilidades lingüísticas y comprensión lectora y la inteligencia emocional (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional).

Hipótesis 1: Se espera que exista una correlación estadísticamente significativa y positiva entre las variables de competencia lingüística (competencia lectora) con los índices estudiados de la variable inteligencia emocional (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional).

Objetivo 5: Comprender la relación entre las habilidades lingüísticas y el rendimiento académico.

Hipótesis 2: Se espera encontrar una relación significativa y positiva entre las variables competencia lingüística y rendimiento académico.

Objetivo 6: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Hipótesis 3: Se espera encontrar una relación significativa y positiva entre los índices estudiados que integran la inteligencia emocional y las calificaciones académicas.

Objetivo 7: Diseñar un programa de intervención en el que se recojan unos principios didácticos y una propuesta metodológica con el objetivo de mejorar la adquisición de las competencias lingüístico-comunicativa y para alcanzar una madurez socioemocional del alumnado y, a su vez, para que el rendimiento académico evolucione de manera positiva. Además, se recogerá un Plan de Comprensión Lectora para mejorar este proceso en el alumnado.

5. Diseño del estudio

El estudio que se ha realizado es no experimental. Se trata de un análisis descriptivo, ya que se evalúan las variables por medio de escalas y test de tipo cuestionario de competencia lectora y de inteligencia emocional.

En este sentido, según la estrategia de investigación que se ha propuesto llevar a cabo, es un estudio correlacional, en el que se tiene en consideración la relación existente entre las variables enunciadas anteriormente y el rendimiento académico.

6. Población y muestra: descripción de los participantes

La muestra ha sido seleccionada de forma aleatoria de entre el alumnado que cursó Formación Profesional Básica durante los cursos académicos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 de las familias profesionales de los ciclos de Automoción y Mantenimiento de Vehículos, Electricidad y Electrónica y Estética y Peluquería. Todos ellos han sido estudiantes del Centro Integrado de Formación Profesional “Río Ebro” de Miranda de Ebro, Burgos. El total de la muestra está matriculada en los módulos Comunicación y Sociedad I y Comunicación y Sociedad II.

Los sujetos fueron informados de la investigación que se estaba llevando a cabo, de los objetivos que se habían trazado y de la finalidad del programa de intervención sobre el que se trabajaría con posterioridad a partir de los resultados, para poder llevarlo a la práctica con el propósito de prevenir y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que en un futuro cursaran Formación Profesional Básica.

Se seleccionan los alumnos de este centro educativo en concreto por accesibilidad, por el tiempo de trabajo realizado en modalidad presencial directamente en el aula con los sujetos y por la información con la que se contaba desde el Departamento de Orientación sobre el perfil del alumnado, su entorno y su evolución durante las etapas educativas previas.

De esta forma, el diseño del Plan de Intervención adquiere un enfoque pragmático en cuanto a metodología y pedagogía para una mejor adaptación a posteriori. Además, este Departamento, en concreto, es el encargado de organizar la acogida de alumnos, la prevención y detección de problemas de aprendizaje y la programación y aplicación de adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise, por lo que se engloba y ve posible una adaptación dentro de su margen de actuación. Se guía a los estudiantes para que puedan ajustar sus necesidades e intereses en función de sus preferencias, aptitudes y posibilidades de desarrollo personal y profesional. Se realiza un seguimiento académico y profesional y, a partir de los datos que se

recogen, se propone un consejo orientador individualizado para el estudiante.

Tal y como se ha mencionado previamente, el estudiante a quien va dirigida la experiencia es alumno del ciclo de Formación Profesional Básica, que, en muchos casos, se encuentra en una situación desfavorable a nivel personal (baja autoestima), familiar-social (situaciones conflictivas y desequilibrios) y educativa (que presenta falta de interés y dificultades de aprendizaje para la obtención de las competencias clave del sistema educativo español).

Se contaba inicialmente con 94 participantes de los sujetos matriculados, de los cuales se excluyen 15 por carecer de datos necesarios para los objetivos de este estudio. Principalmente por abandono del ciclo en el que estaban matriculados. La información que describe a la población muestral se recoge en la tabla 6.

Tabla 6

Descripción de la población muestral

Población muestral	Frecuencia	Porcentaje del total
Población total del alumnado	94	100,00
Muestra inicial	94	100,00
Muestra experimental	15	15,9574
Muestra definitiva	Total	79
		84,0426

La muestra está conformada por 79 alumnos, de los cuales 19 son chicas (24,1%) y 60 son chicos (75,9%). Las características del género de la muestra quedan recogidas en la tabla 7. Existe una mayor presencia de hombres, con un 75,9% del total de la muestra.

Tabla 7*Características de género de la muestra*

Género	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	19	24,1%
Varón	60	75,9%
Total	79	100,00%

En cuanto a la edad, la media es de 16,6 años (SD: 0.96), oscilando ésta entre 15 y 19 años. En la tabla 8, se recogen las características de la muestra en función de la edad. La mayor concentración se produce hasta los 18 años de edad y la edad con mayor porcentaje es la de los 16 años.

Tabla 8*Características de edad de la muestra*

Edad muestra	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
15	7	8,9	8,9
16	33	41,8	50,6
17	23	29,1	79,7
18	14	17,7	97,5
19	2	2,5	100,0
Total	79	100,0	

En la tabla 9, se registran los datos de la muestra por familias profesionales. Coincide con el 53,2% la especialidad de Automoción y Mantenimiento de Vehículos, frente al 22,8% de Electricidad y Electrónica, la especialidad con menos porcentaje.

Tabla 9*Características del alumnado de la muestra por familia profesional*

Familia profesional	Frecuencia	Porcentaje
Automoción y Mantenimiento de vehículos	42	53,2%
Peluquería y Estética	19	24,1%
Electricidad y Electrónica	18	22,8%
Total	79	100,00%

Aunque coincidan los porcentajes del ciclo Automoción y Mantenimiento de Vehículos y el de Electricidad con el total de alumnos varones, al igual que ocurre con las mujeres, la distribución en cuanto a la familia profesional y el género de la muestra, por tanto, no se corresponde.

6.1. Contextualización de la muestra en el centro educativo

El enclave del Centro Integrado de Miranda de Ebro (Burgos) es en una ciudad industrializada que a 1 de enero de 2021 contaba con un total de 35.528 habitantes (2021, Instituto Nacional de Estadística), y con una población inmigrante del 15%. La ubicación del Centro en el extrarradio de la ciudad, en un barrio residencial, hace que la mayoría del alumnado haga uso del transporte urbano, además de los que acuden de pueblos de la comarca, en transporte escolar.

6.2. Análisis situacional del centro educativo y su entorno

Para tener una descripción y características aproximadas del centro y del entorno en el que se encuentra, se ha recogido un análisis DAFO (Figura 8 y Tabla 10) para definir cuáles son las fortalezas y debilidades con las que cuenta a nivel interno, mientras que a nivel externo se estudian las oportunidades y amenazas que pueden existir.

Figura 8

Organizador gráfico: DAFO.



Tabla 10

Análisis situacional del centro educativo y su entorno

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
INTERNO	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado con motivación y bagaje profesional, comprometido, coordinado y con predisposición a una atención personalizada del alumnado. Compromiso de adaptación a los cambios. - Correcta gestión en la organización del centro y de su personal docente (horarios, aulas, etc.). - Buen equipamiento del centro. - Divulgación del trabajo del centro y posicionamiento en RRSS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono. - Desmotivación y absentismo. - Comunicación interna. - Escaso uso de la plataforma con el alumnado. Falta de formación en los estudiantes para el empleo de las plataformas digitales y de comunicación interna.

EXTERNO	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	<ul style="list-style-type: none"> - Situación geográfica de Miranda de Ebro. (Centro/GS/GM). - Colaboración del tejido empresarial de la localidad. (Centro/GM). - Posibilidad de titulación en ESO. (FPB) - Crecimiento de las alianzas externas derivadas de las jornadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación tardía del profesorado tanto a inicio de curso como para la cobertura de bajas. - Escasa, o bien, excesiva matriculación de alumnos dependiendo de ciclos formativos. - Carencias de habilidades sociales y de comportamiento de los alumnos.
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de mentalidad hacia la FP. - Posibilidad de acceso a ciclos formativos de grado superior. (GM). - Falta de competencia directa por otros centros educativos limítrofes. (GS). 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de conocimientos. (GS/GM/FPB). - Escasas salidas laborales de los titulados en el actual mercado laboral. (GM/FPB). - Carencia de legislación y normativa concreta respecto a criterios de obtención de título de la ESO y modificación periódica de la misma. (FPB). - Renovación anual del claustro de profesores de un 50% aprox. - Excesiva oferta formativa en Miranda de Ebro. (Centro/GS/GM). - Currículo oficial NO adaptado a las necesidades Empresa. (GS/GM).

7. Variables medidas e instrumentos aplicados

En esta sección se incluyen las variables medidas, así como la operativización de ellas y los instrumentos empleados para medirlas en el estudio que se ha realizado. Se recoge, así mismo, una descripción de ellas y de la herramienta informática utilizada en el C.I.F.P. 'Río Ebro' donde se guardan los datos de respuestas de los sujetos de la muestra. Se ha pasado dos pruebas a una parte de la muestra, cuyos datos no se han tenido en cuenta a nivel cuantitativo; sin embargo, sí que han resultado útiles para poder definir con mayor precisión al grupo de estudiantes y a su relación y adaptación con su entorno. Se hará una breve descripción de estos cuestionarios (test TAMAI y Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36) en el apartado en el que se detallan los instrumentos de evaluación empleados.

7.1. Descripción de las variables

Se cuenta con tres variables, nivel de competencia lingüística, inteligencia emocional y rendimiento académico.

1. *Competencia lingüística*: se trata de una variable cuantitativa, ya que podemos expresarla en números, es decir, es medida de forma numérica.
2. *Inteligencia emocional*: variable cuantitativa. A partir de la prueba MSCEIT se obtiene un dato numérico que hace referencia a un determinado valor que será evaluado con posterioridad.
3. *Rendimiento académico*: también se trata de una variable cuantitativa. Se cuenta con una medida numérica; es decir, con las calificaciones obtenidas en el módulo Comunicación y Sociedad I (primer curso de FPB) y Comunicación y Sociedad II (segundo curso). Se podría simplificar en "aprueba" o "suspende"; es decir, cuando supera o no la materia; en este caso, se valoraría como una variable cualitativa de escala nominal con dos categorías. Para establecer una medida numérica, sin embargo, se ha optado por mantener la nota como

variable discreta y se ha clasificado en cuatro calificaciones: suspenso (1-4), aprobado (5-6), notable (7-8) y sobresaliente (9-10).

7.2. Instrumentos de evaluación

7.2.1. Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC-2011)

Este instrumento de evaluación ha sido elaborado desde el marco teórico propuesto por el informe PISA y las nuevas definiciones de competencia lectora. Se trata de un ejercicio de fácil aplicación y corrección. Se evalúa el nivel en situaciones de lectura públicas, educativas, personales y ocupaciones, así como atendiendo a diferentes tipologías de textos (continuos y no continuos). Por aplicaciones en otros estudios anteriores, se presupone que los resultados muestran que consta de propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez.

CompLEC está compuesta por cinco textos, tres continuos y dos no continuos, y por un total de 20 preguntas tipo test de comprensión de la información leída (ver ANEXO I: Test CompLEC para Educación Secundaria).

Los textos “El lenguaje de las abejas” y “Siéntese en sillas adecuadas” son continuos y de tipo expositivo. La presentación de la estructura es similar a la publicación de un periódico, distribuidos en tres columnas. El texto “Energía nuclear” es argumentativo y en dos columnas aparecen opiniones contrarias del tema. La longitud oscila entre las 274 y 426 palabras.

En el caso de los textos discontinuos “El calentamiento global” que cuenta con párrafos y gráficos y “Accidentes de tráfico”, párrafo introductorio, más diagrama jerárquico con cinco niveles y dos notas a pie de página.

Se puntúa con 5 puntos por cada texto y las puntuaciones marcan desempeño muy bajo (<5), bajo (5-10), desempeño medio (11-15) y alto (>15).

7.2.2. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso

En este epígrafe se hará referencia al test, el baremo, los cuestionarios, así como la forma de recogida de datos que se ha llevado a cabo para la recogida de información durante el estudio de campo. Esta prueba permite acceder a una evaluación de la IE como habilidad formada por procesos emocionales básicos (ver Anexo II: Test MSCEIT de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. Adaptación española: Natalia Extremera y Pablo Fernández-Berrocal).

El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso se ha diseñado para evaluar la inteligencia emocional. Es una escala de capacidad; en otras palabras, mide cómo ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales en lugar de limitarse a preguntar cuál sería su valoración subjetiva de sus habilidades emocionales.

Las respuestas al MSCEIT (ver Anexo III: Hoja de respuestas a la prueba MSCEIT) representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Se refiere a que las puntuaciones apenas se ven afectadas por el autoconcepto, las respuestas a las demás preguntas, el estado emocional u otras fuentes de distorsión.

En general, las capacidades que se evalúan en el MSCEIT son distintas a las que miden las principales escalas de personalidad, las escalas de inteligencia académica, etc.

7.2.2.1. Características del MSCEIT

Las habilidades de la IE se miden mejor con las pruebas de autoinforme, debido a que la introspección permite acceder a la autopercepción de forma directa.

- El test efectúa una evaluación de la inteligencia emocional general apoyada en el rendimiento de los sujetos.
- Facilita las puntuaciones de dos áreas de la inteligencia emocional. Por un lado, hace referencia a la experiencia emocional y, por otro, al razonamiento emocional.
- Proporciona medidas de las cuatro ramas de la inteligencia emocional: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.
- Da puntuaciones y resultados sencillos de interpretar. Utiliza un sistema de puntuación de respuestas basado en el consenso de los sujetos de la muestra de tipificación.
- Es fácil de usar y puede ser atractivo de realizar para la muestra. Son tareas dinámicas.

Los baremos están divididos por sexo y por edad en puntuaciones que resultan en el Coeficiente Intelectual Emocional (CIE). Del mismo modo, proporciona las puntuaciones de dos áreas de la inteligencia emocional: experiencia emocional y razonamiento emocional.

Además, proporciona una puntuación total de inteligencia emocional (CIE), así como puntuaciones de dos áreas, experiencial y estratégica. 141 ítems que recogen información útil para crear programas de formación para mejorar las habilidades emocionales, en general.

Las principales puntuaciones que genera el MSCEIT son una puntuación total (CIE), dos puntuaciones de área (CIEEX y CIES), cuatro puntuaciones de rama, las que íntegramente se evalúan en este trabajo (CIEP, CIEF, CIEC y CIEM) y ocho puntuaciones de área. También hay dos puntuaciones adicionales: una puntuación de dispersión y una de

sesgo positivo-negativo. (ver Anexo IV: Perfil sujeto de la muestra test MSCEIT).

Hasta 70 puntos marcan “necesita mejorar”, aspecto a desarrollar de 70 a 90 puntos, competente de 91 a 110, muy competente de 111 a 130, y experto superando los 130 puntos.

7.2.3. Variable ‘Rendimiento académico’

Los datos sobre el *rendimiento académico* se han obtenido de la aplicación facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (calificaciones en el Módulo Comunicación y Sociedad I y II), así como características de género y edad de los sujetos de la muestra. Esta variable se puntúa de 0 a 10, en las que las puntuaciones menores de 5 marcan que el sujeto no supera la materia y de 5 a 10 que la supera.

7.2.4. Adaptación del estudiante de FPB al ámbito personal, escolar, social y familiar: test TAMAI y cuestionario FACES-AQ-CPIC-36

A continuación, se hace una breve descripción de la finalidad de los cuestionarios TAMAI y FACES-AQ-CPIC-36. Una de las limitaciones de este trabajo de investigación es que estas pruebas se han pasado a solo una parte de la muestra, por lo que no se han incluido los resultados para un análisis cuantitativo, pero sí han sido útiles para obtener información personal sobre los sujetos, su adaptación al entorno y la valoración del sujeto sobre posibles conflictos interparentales. Se planteará la ampliación de la muestra como futura línea de trabajo.

<p>Test TAMAI</p>	<p>El cuestionario TAMAI está destinado a la apreciación del grado de adaptación y a determinar los motivos de la inadaptación. También incluye la evaluación de las actitudes educadoras de los padres.</p> <p>Este instrumento proporciona información de las siguientes áreas: inadaptación general, personal, escolar, social, familiar, insatisfacción con los hermanos, educación adecuada del padre, educación adecuada de la madre, discrepancia educativa, etc. Además, el TAMAI completa la información de las áreas anteriores mediante subescalas específicas como Infravaloración, regresión, indisciplina, conflicto con las normas, desconfianza social, relaciones con los padres, insatisfacción con el ambiente familiar, somatización, depresión, timidez, introversión, educación adecuada del padre o educación adecuada de la madre, entre otras.</p> <p>(Ver Anexo V: Test TAMAI (adaptación ámbito personal, escolar, social y familiar))</p>
<p>Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36</p>	<p>Escala de Conflicto Interparental desde la Perspectiva de los Hijos (CPIC): Estudio de validación de una versión abreviada de 36 ítems. Desarrollada por Grych, Seid y Fincham en 1992. El instrumento está construido a partir de un modelo cognitivo contextual. Está constituido por 49 ítems, los cuales son respondidos por los jóvenes, organizado alrededor de 9 subescalas subsumidas en tres subdimensiones: propiedades del conflicto, percepción de amenaza y culpabilidad.</p> <p>(Ver Anexo VI: Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36)</p>

8. Procedimiento

En el estudio descriptivo que se expone hemos utilizado una metodología cuantitativa mediante escalas y cuestionarios para posteriormente realizar un análisis descriptivo y correlacional.

En este apartado, vamos a exponer cómo se ha llevado a cabo el procedimiento de obtención de datos.

En primer lugar, por el conocimiento y experiencia previa del docente con este grupo, se han definido las variables que han afectado a su trayectoria académica y puntos débiles (emocionales o de contenidos) que influyen de forma directa en su actitud ante el aprendizaje. Primera aproximación realizada durante el curso académico 2015/2016. A partir de ahí, al comienzo del curso 2016/2017 se plantean el método de estudio que aquí se recoge.

Previo a la recogida de cada una de las pruebas mencionadas con anterioridad, se informó y pidió autorización a padres o tutores de los sujetos mejores de edad que iban a participar en la investigación.

1. Para pasar la prueba CompLEC, se utilizó la muestra de 1º y 2º de Formación Profesional Básica, durante 75 minutos de duración.
2. En el caso de la prueba Test de habilidad Mayers-Salovey - Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT), la aplicación inicial de la prueba tenía una duración de 45 minutos; sin embargo, los sujetos necesitaron 90 minutos para realizarla. 141 ítems a los que respondían en una única sesión.
3. Para pasar el test TAMAI y el cuestionario FACES-AQ-CPIC-36 se contó con algunas horas de tutoría de los grupos y con la colaboración de los tutores de grupo y la orientadora del centro. Estas condiciones fueron las más adecuadas para que los sujetos que participaban se encontraran en confianza para responder a cuestiones personales y, en muchos casos, que reflejaron la realidad de problemas familiares y sociales y de conflictos en los hogares. Algunos de los sujetos a los que se

les pasó se negaron a participar y otros no acabaron de responder a algunas partes de los cuestionarios.

Se les explicó a los sujetos cuáles eran los objetivos de cada prueba, así como la participación voluntaria en la investigación que se estaba realizando en el centro en el que estudiaban. Los grupos están formados por más de 10 alumnos, por lo que fue necesario contar con dos examinadores para poder facilitar la comprensión de las pruebas, así como resolver las dudas funcionales que les surgían a los sujetos.

Las pruebas se realizaron de forma individual y han sido realizadas en los mismos grupos a la misma hora del viernes, con un intervalo de 25 días entre una y la otra. A partir de ahí, se han recogido y analizado los datos resultantes de los instrumentos de evaluación, a excepción de TAMAI y FACES-AQ-CPIC-36. En la Tabla 11 se incluye un resumen de todas las variables estudiadas, relacionando el tipo de instrumento utilizados así como los criterios tenidos en cuenta para valorar los resultados.

Tabla 11*Resumen de las variables estudiadas e instrumentos utilizados*

Variable	Tipo	Instrumento	Evaluación
Competencia lectora	Cuantitativa	Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC-2011)	<5 puntos= desempeño muy bajo 5-10 puntos= desempeño bajo 11-15 puntos= desempeño medio >15 puntos=desempeño alto
Inteligencia emocional	Cuantitativa	Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso	70 puntos=necesita mejorar 70-90 puntos=aspecto a desarrollar 91-110 puntos= competente 111-130 puntos= muy competente >130 puntos= experto
Rendimiento académico	Cuantitativa	Calificaciones en el Módulo Comunicación y Sociedad I y Comunicación y Sociedad II	<5 puntos = suspenso. El alumno no supera materia. 5-6 puntos = aprobado. 7-8 puntos = notable. >8 puntos = sobresaliente.
Adaptación ámbito personal, escolar, social y familiar (conflictos interparentales)	Cualitativa	-Test TAMAI: Adaptación al entorno -Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36: valoración del sujeto sobre posibles conflictos interparentales.	

9. Análisis de datos

En este trabajo se va a realizar un análisis descriptivo de las variables, en el que se analizará la media, desviación típica y mediana de los resultados. Además, también se llevará a cabo un análisis correlacional

de los mismos, para ello, en primer lugar, se realizará un análisis de normalidad de las variables a través de la prueba Shapiro-Wilks y, en función de los resultados obtenidos, se aplicará el coeficiente de Spearman (cuando al menos una de las variables es no normal) o de Pearson (cuando ambas variables son normales).

Para el análisis estadístico se utilizó el complemento EzAnalyze del programa Excel de Microsoft.

CAPÍTULO V: LOS RESULTADOS

Tras realizar los análisis oportunos los resultados de las pruebas estandarizadas de la muestra son los siguientes:

1. Análisis descriptivo

Objetivo 1: Estudiar el nivel de conocimiento y habilidades lingüísticas-comunicativas en una muestra de estudiantes de Formación Profesional Básica, mediante la aplicación de la prueba CompLEC (2011).

Se muestra en la Tabla 12 que la media se sitúa ($M: 10,9$; $DT: 2,7$) muy próxima al criterio que separa el nivel bajo del medio (puntuación 11). La mayoría se sitúa en la zona baja (puntuaciones 5-10: 48,1%) o media puntuaciones 11-15: 46,8%). No hay ningún caso en puntuaciones muy bajas, y un 5,1% tiene una alta competencia lingüística.

Tabla 12

Competencia Lingüística: distribución de la muestra

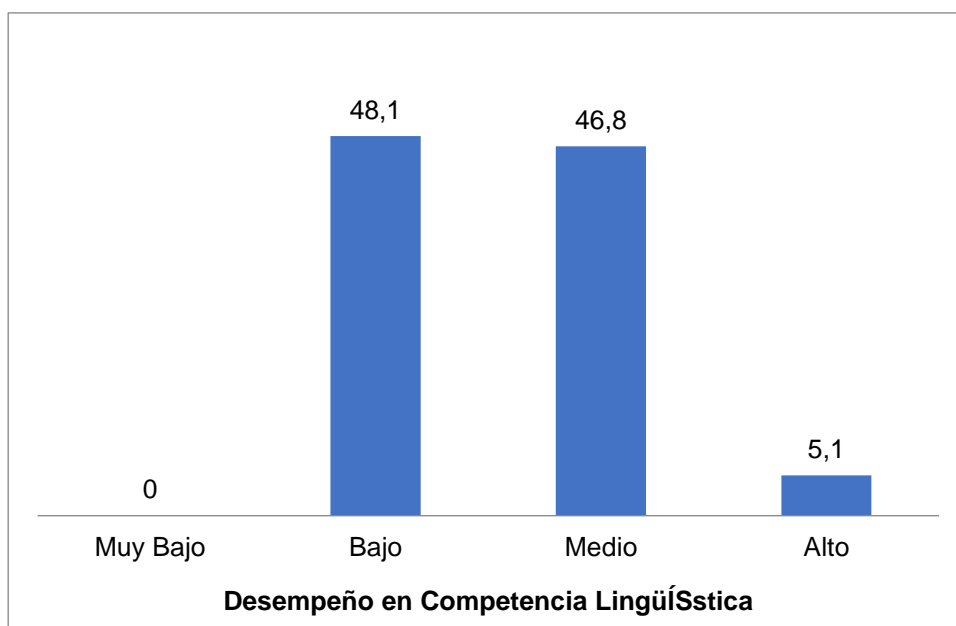
Desempeño		Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	<5	0	0	0
Bajo	5	1	1,3	1,3
	6	2	2,5	3,8
	7	4	5,1	8,9
	8	8	10,1	19,0
	9	14	17,7	36,7
	10	9	11,4	48,1
Bajo Medio	11	10	12,7	60,8
	12	9	11,4	72,2
	13	7	8,9	81,0
	14	4	5,1	86,1
	15	7	8,9	94,9
Alto	16	3	3,8	98,7
	17	1	1,3	100,0
Total		79	100,0	

Nota: Muy bajo 0%, Bajo 48,1%, Medio (46,8%), Alto (5,1%)

Tal y como se refleja en el gráfico (Figura 9) que corresponde a la evaluación realizada de la competencia lingüística, un 94,9% de la muestra se encuentra en un nivel bajo o medio. Mientras que apenas el 5% están en el estado de desempeño alto

Figura 9

Competencia Lingüística: distribución de la muestra



Objetivo 2: Evaluar la inteligencia emocional de los alumnos de la muestra mediante el test de habilidad Mayers-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT).

La puntuación media global obtenida por los alumnos de la muestra en el test MSCEIT es de 92,59 (Tabla 13). Esto quiere decir que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos evaluados es competente, al encontrarse en el intervalo (91-110 puntos), lo que muestra que son competentes en cuanto al CIE.

Tabla 13

Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT

	CIE	CIE Facilitación	CIE Percepción	CIE Manejo	CIE Comprensión
Media	92,59	92,71	92,01	88,35	84,15
Desv. típ.	11,66	12,69	13,91	10,42	9,25
IC (95%)	90,0-95,2	89,9-95,6	88,9-95,1	86,0-90,7	82,1-86,2
Mínimo	74	73	73	69	69
Máximo	135	135	125	125	107
Percentiles	25	85	83	82	81
	50	91	91	88	87
	75	98	98	99	93

La dimensión Percepción Emocional registró una puntuación media de 92,01, dato similar a la dimensión Facilitación Emocional 92,71, mientras que Comprensión Emocional y Manejo Emocional se hicieron con las medias más bajas, 84,15 y 88,35, respectivamente (Tabla 13). Por lo tanto, pese a que los resultados obtenidos muestran que los alumnos de la muestra son competentes emocionalmente en cuanto al CIE, las ramas de percepción, comprensión y manejo emocional son un aspecto que desarrollar (71-90). La puntuación mediana se establece en 88, 82 y 87, respectivamente.

Tabla 14

Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT

	CIE	CIE Facilitación	CIE Percepción	CIE Manejo	CIE Comprensión
Necesita mejorar	-	-	-	2,5	2,5
Aspecto a desarrollar (%)	48,1	48,1	55,7	60,8	77,2
Competente (%)	43,0	41,8	27,8	30,4	20,3
Muy competente	7,6	8,9	16,5	6,3	-
Experto (%)	1,3	1,3	-	-	-

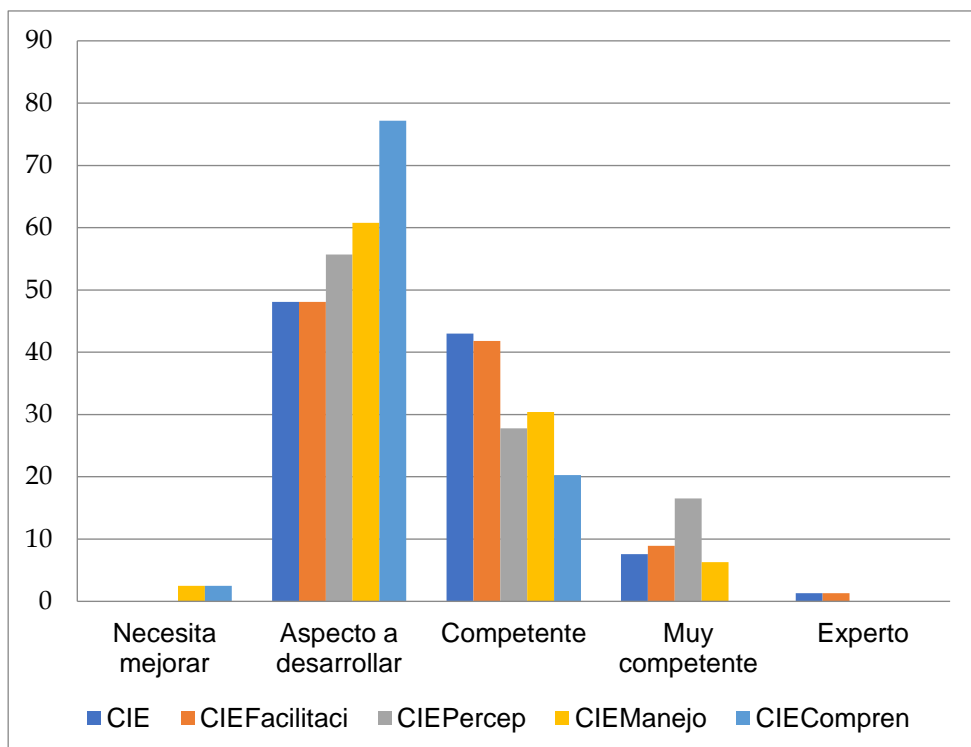
Se realizó una ANOVA de medidas repetidas, tomando como factores intrasujetos las cuatro medidas de Inteligencia Emocional, resultando que hay diferencias significativas ($p < ,001$; eta al cuadrado parcial: 0,171).

Las comparaciones por pares (Figura 10) no muestran diferencias significativas ($p: ,669$) entre Facilitación Emocional ($M = 92,71$) y Percepción Emocional ($M = 92,01$), y ambas difieren muy significativamente ($p < ,001$) de Manejo Emocional ($M = 88,35$) y de Comprensión Emocional ($M = 84,15$). También Manejo Emocional difiere muy significativamente de Comprensión Emocional ($p < ,001$).

Por lo tanto, estas variables se pueden ordenar, en función de las medias, de la siguiente forma: (Facilitador = Percepción) > Manejo > Comprensión

Figura 10

Gráfico de barras sobre Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT



Objetivo 3: Conocer el rendimiento académico en el alumnado a partir de las calificaciones obtenidas en el módulo Comunicación y Sociedad II.

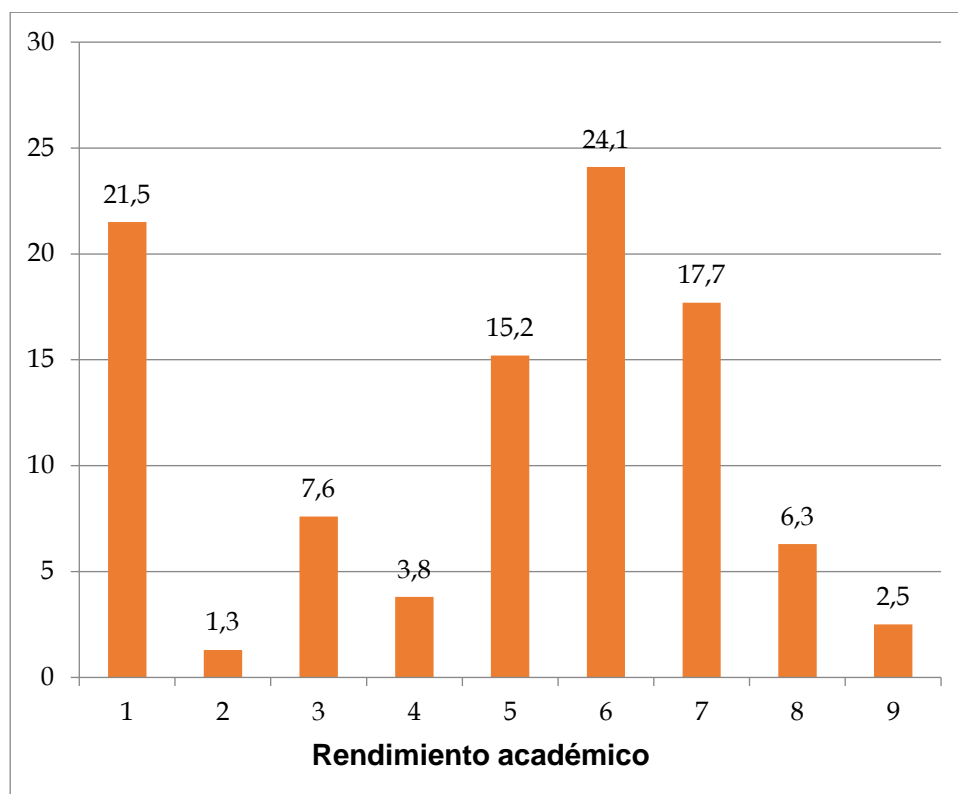
Se muestra en la Tabla 15, por término ($M= 4,8$; $DT: 2,42$), el alumnado está justo por debajo del punto de corte de aprobado (5). Un 34,2% se encuentra en la zona de no superar la materia, un 39,3% en aprobado, un 24% en notable, y 2,5% en sobresaliente. La media baja mucho, porque de los suspensos hay un 21,5% que adquieren como nota un 1, por lo que de los alumnos que suspenden lo hacen muy claramente.

Tabla 15

Rendimiento académico: estadísticos descriptivos

Rendimiento académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	17	21,5	21,5
2	1	1,3	22,8
3	6	7,6	30,4
4	3	3,8	34,2
5	12	15,2	49,4
6	19	24,1	73,4
7	14	17,7	91,1
8	5	6,3	97,5
9	2	2,5	100,0
Total	79	100,0	

De forma gráfica, a través de la Figura 11 se observa visualmente a través de las barras verticales cómo destaca el Rendimiento 1 y en el intervalo de 5 a 7 como resultados en la muestra. En concreto entre Rendimiento 5 y 6 se concentra el 39,3%

Figura 11*Rendimiento académico: estadísticos descriptivos*

2. Análisis correlacional

Objetivo 4: Estudiar la relación entre las habilidades lingüísticas-comunicativas y la inteligencia emocional.

En la Tabla 16 se muestran los resultados hallados. Se han encontrado correlaciones significativas y positivas ($p < ,01$) entre las competencias lingüísticas y la Inteligencia Emocional ($r = ,588$). En particular, el aspecto de la Inteligencia Emocional que más correlaciona con la Competencia Lingüística es el Manejo Emocional ($r = ,674$) seguida de Facilitación Emocional y Comprensión Emocional ($r = ,557$). Con la variable que muestra menor relación es con la Percepción Emocional ($r = ,453$). Todas las correlaciones halladas han sido positivas; por lo tanto, a mayor Inteligencia Emocional mayor

Competencia Lingüística, y a la inversa, a menor Inteligencia Emocional menor Competencia Lingüística. Al ser un estudio correlacional no se pueden establecer relaciones de causalidad.

Tabla 16

Correlaciones entre Competencia Lingüística e Inteligencia Emocional

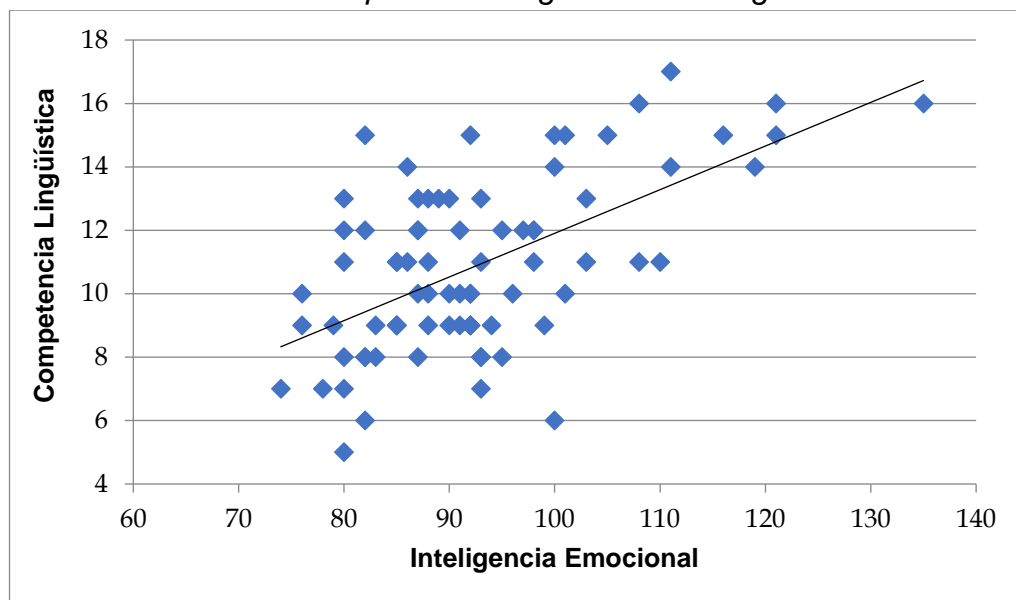
Correlación de Pearson	General	CIE Percepción	CIE Facilitación	CIE Comprensión	CIE Manejo
<i>r</i>	,588 (***)	,453 (***)	,557 (***)	,557 (***)	,674 (***)
Sig.	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

*** $p < .001$

En la Figura 12 se muestra un diagrama de dispersión para reflejar la correlación que existe entre la Competencia Lingüística e Inteligencia Emocional entre la muestra. Tal y como se observa por la cercanía de puntos en el diagrama, el aspecto de la Inteligencia Emocional que más correlaciona con la Competencia Lingüística es el Manejo Emocional

Figura 12

Correlaciones entre Competencia Lingüística e Inteligencia Emocional



Objetivo 5: Estudiar la relación entre las habilidades lingüísticas y el rendimiento académico

Los resultados muestran que hay una correlación significativa y positiva ($p < ,01$) entre Competencia lingüística y Rendimiento Académico ($r = ,571$), lo que significa que a mayor puntuación en Competencia lingüística mayor es el Rendimiento Académico (tabla 17 y figura 13). Al ser un estudio correlacional no se pueden establecer relaciones de causalidad.

Tabla 17

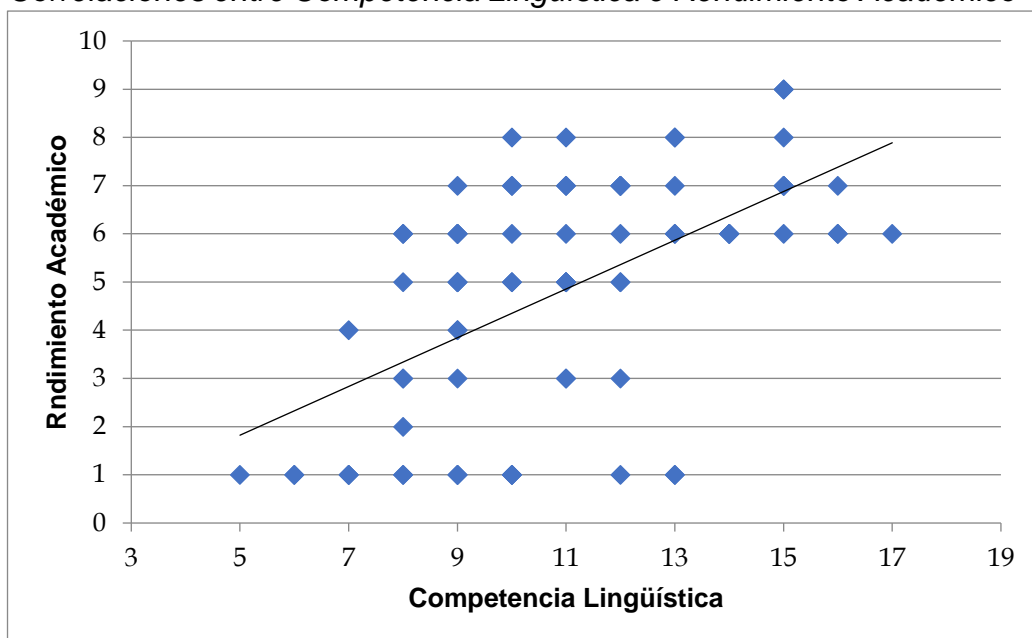
Correlaciones entre Competencia Lingüística y Rendimiento Académico

	Correlación de Pearson	Rendimiento Académico
Competencia Lingüística	r	,571 (***)
	Sig.	<,001

*** $p < .001$

Figura 13

Correlaciones entre Competencia Lingüística e Rendimiento Académico



Objetivo 6: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Se han encontrado correlaciones significativas ($p < ,001$) entre el Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional ($r = ,393$). En particular, el aspecto de la Inteligencia Emocional que más correlaciona con el Rendimiento Académico es la Comprensión Emocional ($r = ,492$) seguido de Facilitación Emocional ($r = ,466$), Percepción Emocional ($r = ,348$) y Manejo Emocional ($r = ,327$). Todas las correlaciones halladas han sido positivas (Tabla 18 y Figura 14); por lo tanto, a mayor Inteligencia Emocional mayor Rendimiento Académico, y a la inversa, a menor Inteligencia Emocional menor Rendimiento Académico. Al ser un estudio correlacional no se pueden establecer relaciones de causalidad.

Tabla 18

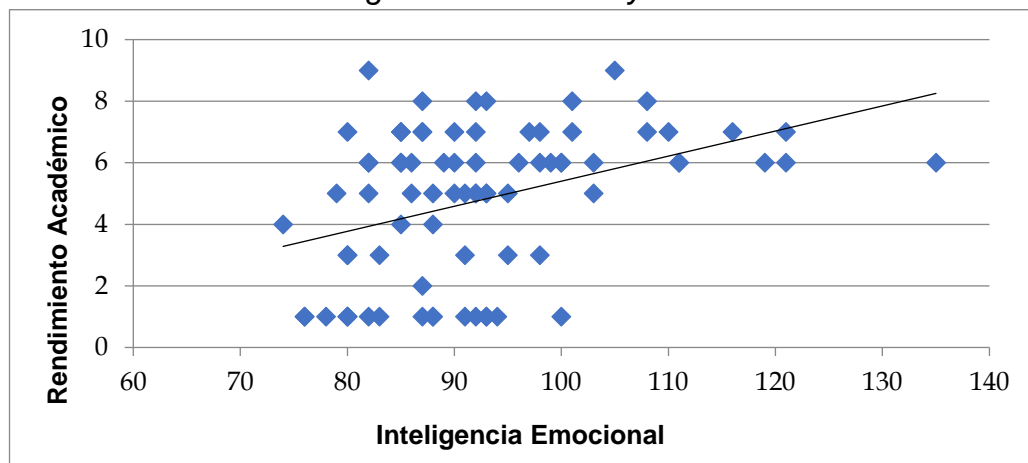
Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

	Correlación de Pearson	General	CIE Percep.	CIE Facilitac.	CIE Comprens.	CIE Manejo
Rendimiento Académico	r	,393 (***)	,348 (**)	,466 (***)	,492 (***)	,327 (**)
	Sig.	<,001	,002	<,001	<,001	,003

** $p < ,01$; *** $p < .001$;

Figura 14

Correlaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico



PARTE III:
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO VI:
**DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
DESARROLLAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y
SOCIOEMOCIONAL**

1. Introducción

Se presenta, en esta tercera parte del trabajo, un programa de intervención para el ciclo de Formación Profesional Básica para el área lingüística-comunicativa, directamente aplicable al Módulo curricular de Comunicación y Sociedad, cuyo contenido y competencias de carácter transversal son adaptables a cualquier área o disciplina académica dirigida a adolescentes a partir de 15 años.

De esta forma, el proyecto pedagógico de intervención puede superar en algunos aspectos los términos didácticos porque repercute directamente en el aspecto psicosocial del estudiante, en un efectivo conocimiento y manejo emocional de sí mismo y, además, en una educación integral tanto de valores morales y cívicos.

A través de esta propuesta, se pretende racionalizar la práctica docente, eliminar el azar y la arbitrariedad, adaptarse a las necesidades de los alumnos de Formación Profesional Básica de manera ordenada, concreta y flexible, y, por tanto, trazar un plan previo que se fundamente en una fuente epistemológica, pedagógica y psicológica-social para alcanzar una mejora del rendimiento académicos de los alumnos, desarrollo de sus competencias lingüísticas y emocionales.

A partir de ahí, este programa de intervención tiene como finalidad última aunar los métodos y técnicas del ámbito de la educación y desarrollar un conjunto de acciones que ayuden en la planificación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno; con el fin de *transformar las intenciones educativas en propuestas didácticas concretas que posibiliten la consecución de los objetivos previstos*⁶.

En la misma línea, Ever Garrisson afirma que el docente “es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría en los alumnos”, y teniendo en cuenta que «adolescente» es

6 GONZÁLEZ, M.J. (2012). “Enseñar a pensar. Fomentar las habilidades de metacognición”. *Psicología del pensamiento*. Madrid: Sanz y Torres. Referencia a las investigaciones promovidas por Perkins, Ritchhart y colaboradores (2004 y 2008).

el participio del presente del verbo latino *adolescere* (“comenzar a crecer”), se propondrán en este estudio unos métodos globalizadores. Se hará hincapié en el potencial del alumno para que sea él mismo el que construya progresivamente un pensamiento lógico y se fomente así el autoaprendizaje.

En sintonía con lo anterior, la tarea del docente no implicará solo transmitir una serie de conocimientos, también formará en valores, actitud crítica, responsabilidades, con el fin de fomentar la autonomía del alumno mediante el aprendizaje por descubrimiento.

Durante esta etapa, tal y como se ha justificado en la primera parte de esta investigación, cobrará importancia atender a las características del estudiante como adolescente, a sus cambios cognitivos, a las tareas evolutivas y de desarrollo de su identidad para mejorar su inteligencia emocional. Por tanto, se perseguirá un desarrollo integral y armónico de la persona en aspectos intelectuales, afectivos y sociales, áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la *adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente* a lo largo de la vida.

Los criterios pedagógicos se adaptarán a las características específicas de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, tal y como lo recoge el Decreto de currículo⁷.

7 La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas. Modificado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y desarrollado en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y se fijan sus currículos básicos.

Recogidas en un decreto y debido a esa necesidad curricular, las competencias claves y los estándares de aprendizaje que perseguiremos girarán en torno a aspectos lingüísticos, pragmáticos y textuales. Los contenidos englobarán, por tanto, componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, impartidos en sesiones teóricas y prácticas, convertidas en sesiones dinámicas abiertas al aprendizaje del alumnado.

A partir de una contextualización legislativa y de aplicación real, se han plasmado los objetivos, se recogen aquellos principios pedagógicos y psicoevolutivos que afectan al estudiante, así como aquellos aspectos claves para despertar la motivación en el aula y para impulsar la metacognición del proceso de aprendizaje. Se definirán aquellas decisiones metodológicas que afectan al individuo, atendiendo a su entorno y al desarrollo del pensamiento estratégico y crítico. En este proyecto, se hará referencia a aquellas estrategias o técnicas metodológicas que puedan resultar útiles al docente que lleve a la práctica este planteamiento, a los aspectos del currículo de área y a la forma de adquisición de competencias de carácter lingüístico y socioemocional y que contribuyen a la adquisición de las competencias clave.

Se harán hincapié en el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas: expresión (oral y escrita) y comprensión en nuestra lengua. Se promoverán actividades que estimulen el interés y el hábito por la lectura (recogidas en el apartado Plan de Fomento de la Lectura y Comprensión Lectora).

Por último, se expondrán posibles estrategias, instrumentos de evaluación de aprendizajes y criterios de calificación para el estudiante o para la propia práctica docente, incluyendo medidas de apoyo educativo y programas de atención a la diversidad y refuerzo educativo. Se manifiestan, en estos epígrafes, aquellos elementos que se derivan de la metodología empleada, la organización y secuenciación de contenidos y, como parte final del proceso, la evaluación de las capacidades que se pretende que alcancen en el ciclo y el análisis de lo aprendido y el procedimiento empleado.

Es posible que la propuesta metodológica que aquí se presenta sea imperfecta y susceptible de ser mejorada; sin embargo, la articulación de contenidos de diferentes áreas y hallando una justificación neuropsicológica para el proceso de enseñanza del ciclo de Formación Profesional Básica, ha impulsado la voluntad de conseguir esa articulación de competencias y objetivos curriculares. Se aprovecha el caudal que aportan las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia para impulsar el conocimiento reflexivo y crítico de los procesos sociales que afectan a nuestro estudiante, y aquellas competencias y procedimientos lingüísticos mejoran el desarrollo de habilidades lingüísticas-comunicativas y que constituyen una de las deficiencias más importantes del alumnado de FPB. En torno a estas destrezas, se estructurado básicamente el objeto de estudio de esta investigación y los proyectos que se han puesto en marcha.

Se ha buscado una articulación coherente entre aquellas competencias comunicativas y de índole social, sin exaltar una frente a la otra, ya que se considera que esta conjugación debe ser clave.

Bajo este planteamiento, se han expuesto las acciones lógicas con fundamento pedagógico para respaldar tanto la competencia lingüística como la competencia social e inteligencia emocional impulsadas desde el aula a partir de las áreas del módulo de Comunicación y Sociedad. Desde lo lingüístico, se asume la importancia de las técnicas y problemas de carácter social y, a su vez, se visualiza empáticamente desde lo social (comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, inteligencia emocional) la importancia de la comprensión oral y escrita y las estrategias propias de la comunicación (el diálogo, la escritura o la lectura).

Finalmente, es conveniente resaltar que se han elaborado los materiales para trabajar por proyectos o desde «rutinas de pensamiento», debido a su utilización por grupos de trabajo, como forma o metodología para impulsar las competencias que se desarrollan a través del aprendizaje cooperativo.

Este aspecto no entra en contradicción con la necesidad de impulsar las cualidades individuales, ya que se considera que el trabajo

cooperativo exige obligatoriamente de un correcto trabajo individual que permita a cada alumno intercambiar ideas, expectativas o puntos de vista con el resto de los integrantes del grupo en un proceso de intercambio y enriquecimiento personal. De este modo, fomentaremos el uso de las habilidades y destrezas básicas y recogidas como objetivos de etapa.

2. Justificación

Se propone un proyecto pedagógico de intervención que rebasa en algunos aspectos los términos puramente didácticos, ya que afecta a la parte psico-social del alumno, a una educación en valores morales y cívicos y a un efectivo conocimiento y manejo emocional en el estudiante adolescente.

El estudiante de este nivel educativo se caracteriza habitualmente por estar poco acostumbrado a trabajar, presentar complicaciones para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, dificultad para trabajar en equipo, dificultades a la hora de comportarse en el ámbito social y una baja autoestima.

El sistema educativo se ha centrado de manera prioritario en este perfil de alumno. En los últimos años, los cambios han sido de gran calado y han intensificado comportamientos intolerantes y conductas disruptivas entre los estudiantes, que generalmente se da entre el alumnado que arrastra un bajo rendimiento académico, parte del cual decide estudiar Formación Profesional Básica como una vía paralela a la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta situación evidencia una obligación de carácter social y educativo para hallar en la Formación Profesional Inicial soluciones que permitan prever este tipo de conductas entre los adolescentes y que puedan mantenerse en el tiempo. El ámbito educativo se configura como un lugar idóneo para poner en marcha estos proyectos mediante el establecimiento de unas pautas que mejorar la formación del profesorado las posibles técnicas para hacer frente a este problema.

De hecho, el ambiente educativo es donde más se registran las conductas disruptivas y el punto en el que las familias y la administración coinciden en la búsqueda de procedimientos que permitan prevenir y encauzar comportamientos antisociales o violentos.

No siempre la prevención sobre la que se pueda trabajar consigue unos resultados eficaces, ya que hoy debe estar acompañada por estrategias e instrumentos pedagógicos concretos para cada perfil del alumnado.

En concreto, existen Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia, convenios entre Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Ministerio de Educación y Cultura; programas de éxito educativo; Programas Aula-Empresa de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i); Formación Profesional Dual; Experiencias de movilidad Erasmus+, etc. En todos ellos, se pretende conocer las habilidades del estudiante para mejorar sus competencias para el empleo y alcanzar las competencias complementarias; es decir, conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones que no pueden entenderse de manera separada, que suponen un proceso permanente de reflexión para coordinar los objetivos con las posibilidades que ofrece cada situación y que se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida, concretadas en diferentes contextos.

La motivación puede venir dada por la utilidad de los contenidos y por despertar en los estudiantes actitudes más receptivas, reflexivas, críticas y de comprensión ante los acontecimientos que se producen en el contexto en el que viven. De hecho, será a partir del desarrollo de esta competencia comunicativa por la que nuestros alumnos se aproximarán a su entorno social y laboral por medio de herramientas de conocimiento.

Se desarrollarán unos contenidos que se podrán presentar, impartir o complementar a partir de las nuevas tecnologías. De esta forma, se buscará favorecer la adquisición de competencias (lingüística-verbal, tratamiento de la información-competencia digital, social o

cultural, entre otras) y, a su vez, mejorar la conducta del estudiante, su capacidad creativa y, por consiguiente, su rendimiento académico.

Para la adaptación del estudiante a su entorno, adquirirá importancia el fomento de la autonomía e iniciativa personal: habilidades sociales (confianza en uno mismo, responsabilidad, tolerancia, respeto, espíritu de superación, iniciativa y liderazgo, trabajo en equipo), la gestión de proyectos y resolución de problemas, así como la capacidad de adaptación (gestión del cambio).

Respecto a las características del perfil del alumnado, se ha tenido en cuenta su carácter heterogéneo, en cuanto a motivación, intereses, capacidades, dificultades de aprendizaje o circunstancias sociales y familiares, pero también se tendrán en consideración aquellas características que, al menos de forma hipotética, puedes considerarse como más homogéneos. En el caso de la edad, se sitúan en una horquilla entre los 15 y los 18 años, por lo que al plantear determinadas actividades o metodología se ha contado las características propias de la última fase de la adolescencia y el comienzo de la juventud. A partir de estas directrices, se recogen actividades de iniciación o motivación y que, en ocasiones, parte de contenidos mínimos o elementales.

Otro aspecto que se ha valorado ha sido la experiencia de frustración, fracaso escolar o desilusión académica y personal de los sujetos que, probablemente, sea la característica común a la gran mayoría y que defina esta vía educativa. Esto supone un rechazo psicológico de cara al aprendizaje, por la desmotivación que traen de partida y que, lleva añadidas una serie de barreras reales de aprendizaje de técnicas básica, lo que les distingue del alumnado ordinario, que sí ha desarrollado un cierto hábito de estudio, estrategias o mecanismos para mejorar y adquirir capacidades y competencias.

Se parte de una circunstancia positiva, gran parte del alumnado que es seleccionado para cursar FPB ha optado libremente por esta vía y ha sido propuesto por el equipo docente y orientadores de su Centro de procedencia por sus capacidades para desempeñar una tarea

profesional, por las expectativas de progreso personal o para la obtención del título de Graduado en Secundaria Obligatoria.

En este sentido, serán la competencia lingüística y la inteligencia emocional, variables estudiadas en este trabajo de investigación, consideradas como unas habilidades interdisciplinares y vehiculares para fomentar, a su vez, el conjunto de capacidades y destrezas comunicativas y las normas del uso lingüístico (reglas léxico-sintácticas) para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Como competencias complementarias y como parte del itinerario formativo y profesional del estudiante de Formación Profesional Básica, se apuesta por el uso en el tratamiento de la información y competencia digital. No sería coherente no hacerlo, puesto que la potencialidad de estas habilidades prácticas y valores permitirá abordar aspectos pedagógicos y didácticos relevantes. Sin embargo, es conveniente aclarar que solo se emplearán estos recursos en aquellos casos en los que se considere necesario y beneficioso hacerlo. Un mal uso de ellos podría disturbar la metodología y alejarnos del objetivo que queremos alcanzar. Es decir, las TIC serán emplearlas como herramienta para favorecer el proceso. Por lo tanto, tendrán un tratamiento transversal las competencias relacionadas con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Educación Cívica y Constitucional.

En lo que respecta al docente de FPB, este generalmente tiene una experiencia profesional ligada solo a una de las áreas que se implican en el módulo de Comunicación y Sociedad, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés. Por esta misma razón, se ha hecho referencia a los contenidos y competencias, incluyendo explicaciones y posibilidades de aplicación y recogiendo sugerencias sobre su uso y evaluación.

3. Contexto

3.1. Marco legislativo

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el apartado 10 del artículo 3, introducido como consecuencia de las modificaciones reguladas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y carácter gratuito, en los artículos 39 y siguientes de la Ley se encuadran dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

Estos ciclos garantizan la formación necesaria para obtener, al menos, una cualificación de nivel 1 del Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, e incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales, que permiten a los alumnos alcanzar y desarrollar las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria postobligatoria.

El apartado 4 de la Disposición final quinta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que los ciclos de Formación Profesional Básica sustituirán progresivamente a los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Por su parte, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, señala en su artículo 10 que la Administración General del Estado, de conformidad con lo que se establece en el artículo 149.1.30.^a y 7.^a de la Constitución y previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, determinará los títulos de Formación Profesional del sistema educativo y los certificados de profesionalidad del subsistema de Formación Profesional para el empleo, que constituirán las ofertas de Formación Profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones

Profesionales, y que las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán ampliar los contenidos de los correspondientes títulos de formación profesional.

Por Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las NPE: A-170215-1809 enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el artículo 5.2 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se atribuye a las Administraciones Educativas la competencia para establecer los currículos correspondientes de conformidad con lo dispuesto en los reales decretos antes mencionados y en las normas que regulen las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo.

La Disposición Final Tercera del citado Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, establece que el primer curso de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica se implantará en el curso escolar 2014-2015. Serán los alumnos de este plan educativo los que serán objeto de investigación para este estudio en su segundo curso.

Una vez regulados los aspectos específicos de las enseñanzas de Formación Profesional Básica por el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, es necesario establecer las condiciones de implantación en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Así como el currículo de títulos profesionales básicos, en cumplimiento de lo previsto en el artículo 5.2 del Real Decreto 127/2014.

Los currículos de los ciclos formativos se establecen teniendo en cuenta el principio de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros que imparten Formación Profesional. Se pretende que los centros promuevan el trabajo en equipo del profesorado y el desarrollo de planes de formación, investigación e innovación en el

ámbito docente, favoreciendo actuaciones para la mejora continua de los procesos formativos.

Asimismo, estos currículos integran aspectos científicos, tecnológicos y organizativos, así como las competencias de aprendizaje permanente de las enseñanzas establecidas, para lograr que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios del perfil profesional correspondiente e, igualmente, incentivar la continuación en el sistema educativo.

De manera análoga y ante la implantación de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica, procede regular otras ofertas formativas profesionales, de duración variable, adaptadas a las necesidades y características de alumnado con necesidades educativas especiales y a colectivos con necesidades específicas.

Por lo tanto, serán la ORDEN EDU/1103/2014, de 17 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica del alumnado que curse las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, y se modifica la Orden EDU/2169/200. Que se incluye dentro del "Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación, FSE 2014-2020".

Normativa vigente:

- Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación.
- R.D. 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional.
- R.D. 395/2007, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo
- Decreto 49/2010, por el que se regula la organización y el funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional en la Comunidad de Castilla y León, que según su Art. 26, Proyecto Funcional de centro, establece los puntos que debe de contener dicho proyecto.

- Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.
- RD 127/2014, por el que se regulan los aspectos específicos de la Formación Profesional Básica.
- ORDEN EDU/1051/2016, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública dependientes de la Consejería en materia de Educación.

3.2. Contextualización del centro educativo

El C.I.F.P. 'Río Ebro' es un Centro público de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Situado en la Carretera de Orón 78-B de la localidad de Miranda de Ebro, provincia de Burgos.

El enclave del Centro es en una Ciudad, de 35.528 habitantes (2021, Instituto Nacional de Estadística), industrializada y con una población inmigrante del 15%. La ubicación del Centro en el extrarradio de la Ciudad, en un barrio residencial, hace que la mayoría del alumnado haga uso del transporte urbano, además de los que acuden de pueblos de la comarca, en transporte escolar.

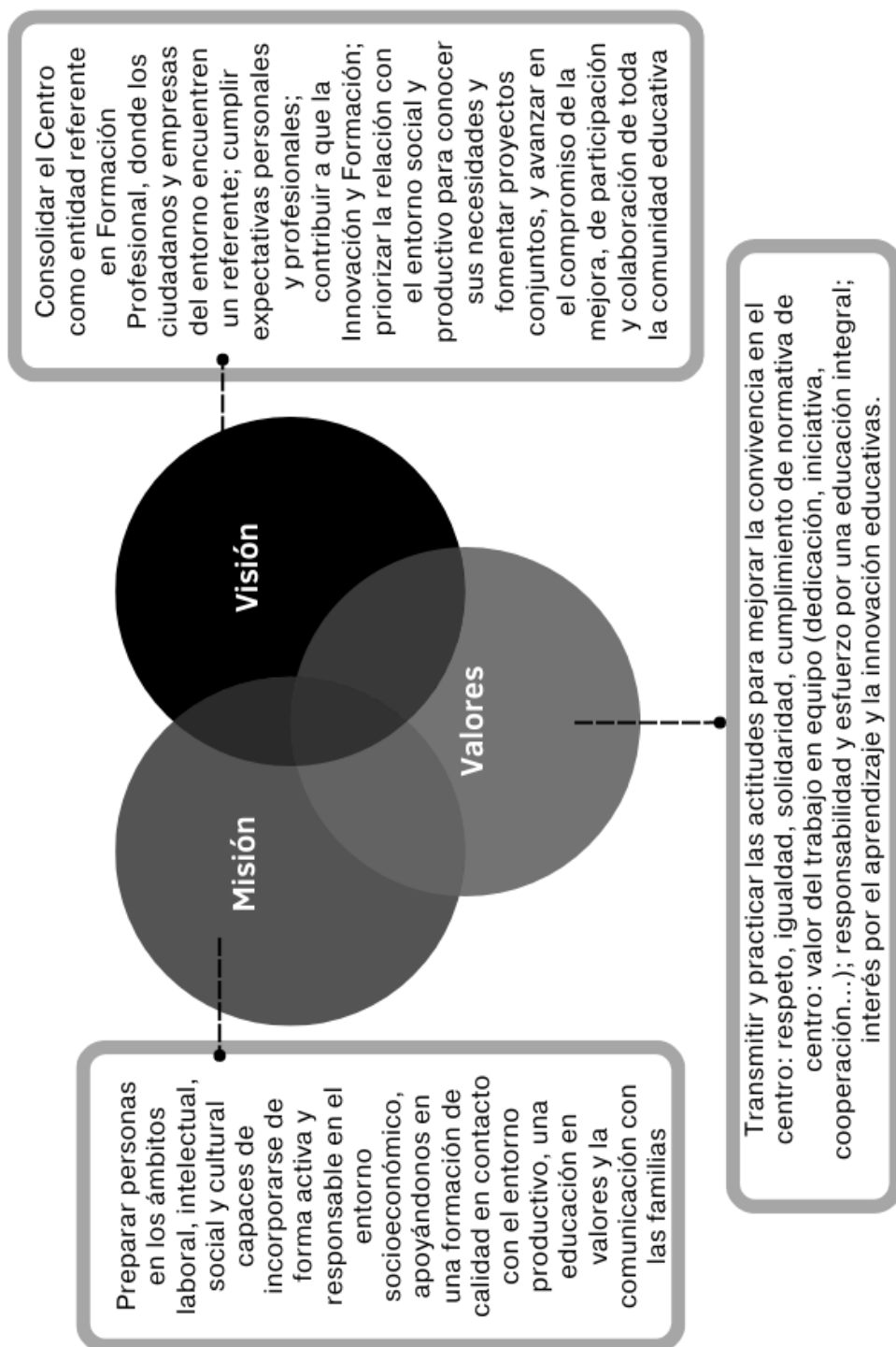
Hay alumnado de diferentes edades, siendo mayoritarias las comprendidas entre los 17 y 22 años; también y sobre todo en los Ciclos Superiores, hay alumnos/as de otras provincias de esta Comunidad, así como de Comunidades Autónomas limítrofes.

3.3. Misión, visión y valores

Proyecto Funcional del Centro deja constancia de los objetivos y prioridades marcan sus líneas de actuación y que quedan definidos a través de su misión, visión y valores (recogidos en el Sistema de Gestión Calidad). Se incluye en la Figura 15 un diagrama de Venn con algunas de las ideas que se reflejan en este documento oficial de centro.

Figura 15

Diagrama de Venn: Misión, visión y valores del centro.



3.4. Sistema organizativo y procedimientos de gestión

A continuación se muestran dos figuras ilustrativas (Figura 16 y 17) que reflejan la organización del CIFP ‘Río Ebro’ a nivel de jerarquía, equipos de trabajo y/o departamentos, así como un organizador gráfico que presenta las necesidades y expectativas de los grupos de interés, haciendo una distinción entre los procesos clasificados como estratégicos y aquellos operativos o de soporte. A través de esta Figura 17, se establece una nomenclatura para cada una de las necesidades definidas, tanto a nivel de colaboración interna (procedimientos que forman parte de la oferta formativa del Centro, gestión de recursos, organización del centro, gestión de calidad) como externa (relación con las empresas y con el alumnado). Este organizador gráfico es un ejemplo de la sistematización establecida desde Sistema de Gestión de Calidad.

Figura 16

Sistema organizativo de Centro



Nota: Diagrama de la organización jerárquica por departamentos y grupos de trabajo. Tomado de *Página Web CIFP Río Ebro*. (<http://cifprioebro.centros.educa.jcyl.es>).

Figura 17

Organización gráfica de procedimientos y estrategias de actuación



Nota: Organización gráfica de procedimientos y estrategias de actuación de Centro (Sistema de Gestión de Calidad). Tomado de *Página Web CIFP Río Ebro*. (<http://cifprioebro.centros.educa.jcyl.es>).

4. *Aplicación educativa*

Es sustancial saber dónde enmarcamos esta intervención, dentro de la documentación y directrices de un centro educativo que imparta esta enseñanza para así dar respuesta a una aplicación real y efectiva dentro del sistema educación actual.

Por una parte, el diseño del currículo se articula en sucesivos niveles de concreción. Las intenciones constituyen el Diseño Curricular Base, en el que se recogen una serie de orientaciones sobre los objetivos de la educación escolar y las estrategias más adecuadas; todo ello, en términos generales, dejando gran parte de las decisiones curriculares en manos del profesorado que pudiera llegar a cabo la intervención. Tiene un carácter normativo para los centros, para garantizar una formación común y persiguiendo la validez-universalidad de los títulos en todo el territorio español.

Para entender la razón de ser de un trabajo como el que se presenta, así como para una aplicación real y efectiva, esta propuesta de intervención es complementaria a las disposiciones legales que regulan los centros educativos españoles y a las propias normas y directrices sobre metodología que los propios centros recogen en ejercicio de su autonomía.

En este sentido, es el Gobierno el que se encarga de fijar estándares de aprendizaje, competencias claves y criterios de evaluación que constituyen las enseñanzas mínimas. Estas pautas serán completadas con las propuestas que cada Comunidad Autónoma realice en su ámbito territorial, dando como resultado el Diseño Curricular Prescriptivo.

Formación Profesional Básica dispone de un marco curricular elaborado, tal y como se ha apuntado anteriormente, en el que se precisan los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes. Pero, tras este documento, que podríamos decir que corresponde a un nivel más de concreción curricular, se hace necesario avanzar en una dirección complementaria.

El Proyecto Educativo de Centro será la adaptación del currículo por parte del equipo docente. Los centros escolares, por la autonomía que les otorga el Ministerio y basándose en el Reglamento Orgánico de los IES 83/1996, justificado en el Decreto 86/2002 de 4 de junio, adaptan y concretan las intenciones educativas a los alumnos.

Las decisiones tomadas en el Proyecto Educativo de Centro serán el marco de referencia para el Departamento de Orientación (si se trata de un Centro Integrado de Formación Profesional) o Departamento de Lengua Castellana y Literatura (ciclo de Formación Profesional Básica impartido en un Instituto de Educación Secundaria) y la elaboración de la programación didáctica de cada uno de los cursos, entendiendo que el diseño elaborado por el Departamento puede carecer de un sentido prescriptivo, y que, en parte, pretende orientar acerca de unas bases comunes sobre las que los distintos centros puedan elaborar sus respectivas programaciones didácticas; y que deben tener en cuenta, en todo momento, las capacidades a las que hace referencia los objetivos generales de tapa, a cuya consecución se orienta, en definitiva, este itinerario extraordinario como programa de intervención.

Por otra parte, se hace preciso disponer de unos materiales curriculares concretos que permitan la puesta en práctica de las intenciones de la Formación Profesional Básica en el día a día. Es decir, aquellos materiales curriculares con un nivel de concreción preciso, donde se plasman en términos metodológicos aquellas decisiones que se han tomado en los diseños curriculares y que se aplican en la práctica a partir de unos determinados planteamientos didácticos de enseñanza-aprendizaje.

En estos momentos, el mercado editorial ofrece unos programas heterogéneos y, al mismo tiempo, muy amplios para llevar a cabo en el aula de esta formación. Esta premisa supone un reto y dificultad para aquellos docentes que se encuentran al frente de estos módulos de área, ya que no se cuenta con un material real y práctico para adaptarlo a las características y nivel del alumnado.

Como profesora de aula, he adaptado las decisiones curriculares a las características del grupo-clase, transformándolas en una propuesta de metodología y actividades para ser llevadas a la práctica, tras haber observado y analizados las características de los estudiantes.

Como miembro del equipo docente, se deberán tomar decisiones con el fin de conseguir un aprendizaje significativo, empleando estrategias que garanticen un aprendizaje autónomo. El estudiante, por tanto, creará estructuras sólidas para sustentar conocimientos nuevos (*Teoría del andamiaje*, Vygotsky).

Esta programación de carácter didáctico orientará la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y dará pautas para educar en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delors, 1996).⁸

Se recoge así la elaboración de un material, cuya utilización y adaptación sea generalizable al mayor número posible de centros. Las directrices que aquí se presentan, se refieren al ámbito lingüístico y social y han sido realizados cuidando de mantener en todo momento la coherencia con las características generales expresadas en los documentos legislativos.

No obstante, como en toda programación, se han seguido unos principios y unos criterios que se desea presentar para que se comprendan y puedan valorarse mejor las intenciones educativas que la animan y, por supuesto, los mismos materiales.

4.1. *Características generales de los materiales curriculares*

Se han planteado diferentes actuaciones respaldadas desde el punto de vista pedagógico para facilitar la adquisición de la competencia lingüística, así como la social y la inteligencia emocional, que se han incluido en el módulo de Comunicación y Sociedad existen en la Formación Profesional Básica. Desde el área lingüística se da relevancia a las técnicas y dificultades en el ámbito social y, al mismo tiempo, se busca una conexión empática desde lo social (comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, inteligencia

⁸ DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

emocional), resaltar el papel que juega la comprensión oral y escrita y el establecimiento de programas de la comunicación, enfocados en el diálogo, la escritura o la lectura.

Resulta importante destacar que se han preparado los materiales para abordar el trabajo por proyectos o desde “rutinas de pensamiento”, ya que el trabajo en grupo desarrolla el aprendizaje cooperativo, clave para reconducir conductas antisociales como presentan este tipo de alumnos.

A pesar de esta elección, el modelo propuesto también da un papel importante a las cualidades individuales, también claves para el desarrollo de los estudiantes. Hay que recordar que el trabajo en grupo requiere antes una labor individual adecuada para que el alumno pueda comunicar conceptos con los otros miembros del equipo, así como debatirlos, lo que genera un beneficio personal muy importante. El planteamiento, por lo tanto, facilita que el alumnado adquiera habilidades y destrezas básicas y que están marcados como objetivos en la Formación Profesional Básica.

El currículo educativo está formado por diferentes niveles. Por un lado, se encuentra el Diseño Curricular Base, que incluye las orientaciones sobre los objetivos de la educación escolar y los métodos más idóneas para alcanzarlos. En este caso, se establecen de forma muy genérica, por lo que el principal poder de decisión queda en manos de los docentes a la hora fijar cómo será la intervención con los alumnos. La esencia del Diseño Curricular Base busca asegurar una formación común a todo el sistema educativa, independientemente del centro al que acuda el estudiante, además de otorgar un carácter universal a los títulos educativos en todo el país.

El plan de intervención tiene un carácter complementario a las disposiciones legales que rigen los centros educativos en España y a las propias leyes e instrucciones sobre carácter metodológico que los propios colegios e institutos establecen de acuerdo con su autonomía.

La ley, precisamente, otorga al Gobierno el encargado de decretar los estándares de aprendizaje, las competencias claves y los criterios

de evaluación de las enseñanzas generales. Posteriormente son las comunidades autónomas las encargadas de adaptar la normativa nacional a la realidad de su propio territorio, lo que alumbra el Diseño Curricular Prescriptivo.

A pesar de contar con el sustento normativo, la Formación Profesional Básica requiere contar con materiales curriculares concretos para la implantación diaria. Este material ha de ser más precisos ya que han de expresar desde la metodología los objetivos fijados en los diseños curriculares y que se aplican en la práctica a partir de unos determinados planteamientos didácticos de enseñanza-aprendizaje (Gil, 2020).

4.2. Componentes del currículo

A la hora de planificar y poner en marcha un programa de intervención desde el Módulo de Comunicación y Sociedad, resulta necesario marcar los seis estadios en los que se organiza atendiendo al currículo (Tabla 19), ya que a ellos se superpone el enfoque competencial fijado en el desarrollo de las competencias clave que se vinculan a los criterios de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y los estándares de la materia que marcan la tarea y el desempeño psicopedagógico:

Tabla 19

Componentes del currículo: objetivos, metodología, contenidos, evaluación, estándares y competencias

Objetivos de etapa	Metas que los estudiantes deben alcanzar al finalizar cada etapa educativa. No están asociados a un curso ni a una materia concreta.
Metodología didáctica	Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones planificadas por el profesorado para posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos.

Contenidos	Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias.
Criterios de evaluación	Referentes específicos para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen los conocimientos y competencias que se quieren valorar, y que el alumnado debe adquirir y desarrollar en cada materia.
Estándares de aprendizaje	Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada materia. Deben ser observables, medibles y evaluables, y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado.
Competencias	Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

4.2.1. Componentes básicos del módulo Comunicación y Sociedad

El desarrollo progresivo de las habilidades lingüístico-comunicativas se basa en la comprensión y en la producción textual, con el ánimo de favorecer una reflexión lingüística sobre las diferentes situaciones cotidianas. Por lo tanto, el análisis desde el conocimiento de las estructuras textuales y la lógica del funcionamiento de la lengua serán aspectos claves para entender cualquier contenido. Es decir, el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de adquisición de competencias, convergen en un ámbito lingüístico y social y dominando sus herramientas de comprensión y expresión orales y escritas.

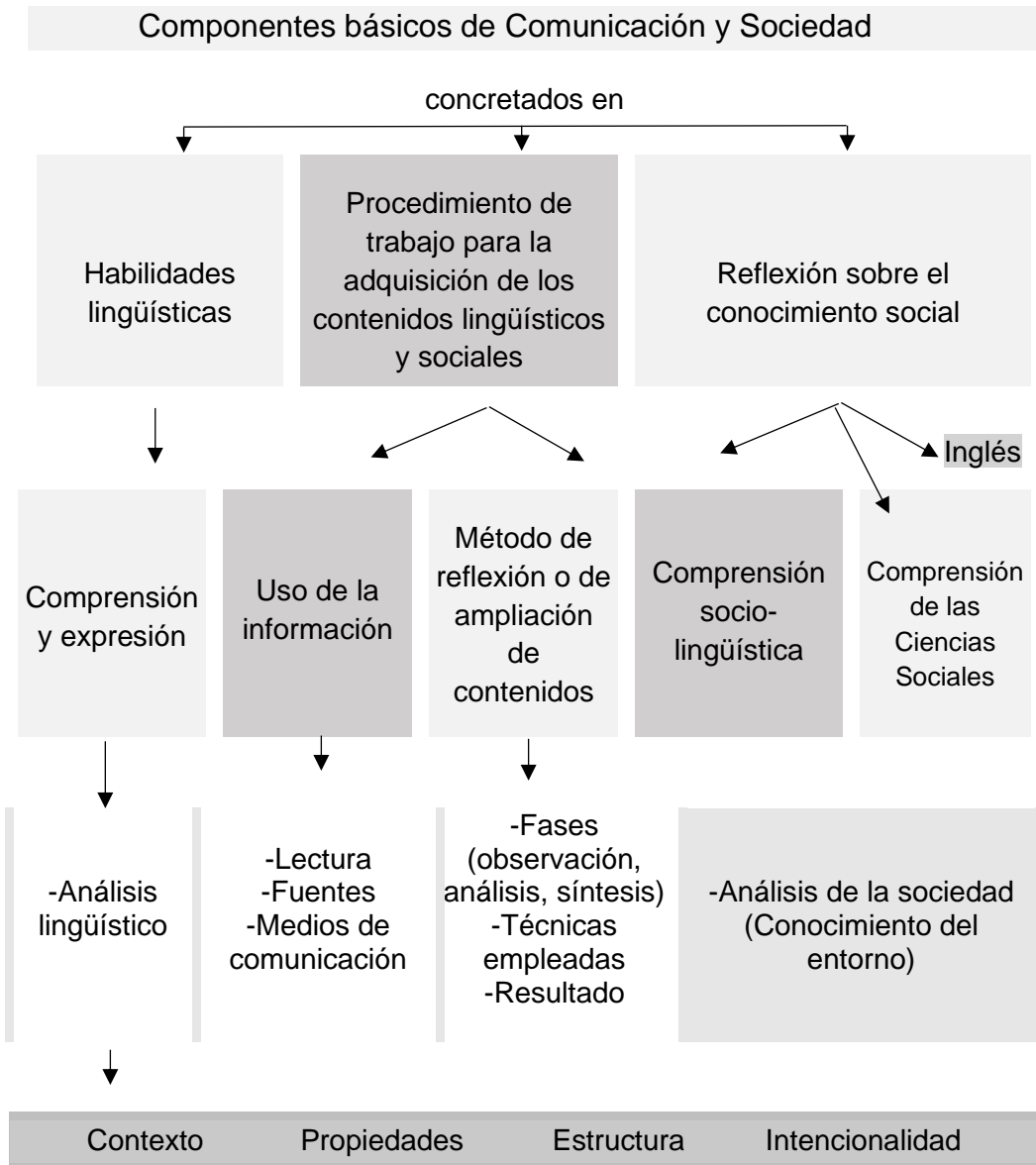
A partir de una lectura exhaustiva de los criterios de evaluación del propio módulo, emanan componentes básicos del ámbito sociolingüístico desde el que reflexionar sobre la propia lengua y sobre el conocimiento social, incluyendo la comprensión de la situación sociolingüística de las variedades de la lengua en las que se integra el alumno, los registros sociales y el intercambio comunicativo coherente y adecuado en relación con los iguales, el análisis reflexivo y científico de la realidad desde las Ciencias Sociales, etc.

Para trabajar los contenidos de Lengua Castellana, Inglés y Ciencias Sociales, será necesario marcar un procedimiento de trabajo, nexo de unión de las fuentes que confluyen en este módulo. En esta ocasión, se ha considerado que el método tiene que estar relacionado con el tratamiento de la información que le facilita el docente al alumno y a la que puede acceder el estudiante de forma autónoma. Este procedimiento está ligado al proceso de comprensión y expresión (producción) textual, atendiendo a aspectos gramaticales y de estructura textual. Si el estudiante se familiariza con esas fases o técnicas, le facilitará el aprendizaje para la adquisición de nuestros contenidos o habilidades. Se pretende hacer hincapié en el proceso metacognitivo para que sea el alumno el protagonista de su aprendizaje y sea consciente del mismo y, en consecuencia, para facilitar la adquisición de estrategias de aprendizaje, que constituyen una carencia habitual en este perfil de estudiante.

En este modelo (Figura 18), que integra tanto el área de Lengua junto a las Ciencias Sociales supone una adaptación de los contenidos y la metodología de lo que podría ser la didáctica de dichas materias por separado. Sin embargo, la lengua extranjera integrada en el mismo módulo se puede cursar en condiciones especiales ya que, por lo general, es impartida por otro docente especializado referente en esa rama. Todo ello, por atender con rigor a las exigencias que cada una de las lenguas posee en el momento de la enseñanza.

Figura 18

Componentes básicos del módulo Comunicación y Sociedad



4.2.2. Comunicación y Sociedad y su relación con otras áreas

El aprendizaje en Formación Profesional Básica se realiza a través de áreas más o menos consideradas como independientes, pero es tarea de todo docente promover que cada materia no se convierta en un compartimento estanco y que el profesorado trabaje en equipo. No es una tarea ardua para el docente que imparta Comunicación y Sociedad, puesto que las competencias que fomente desde el ámbito lingüístico y social son de aplicación para el resto de los módulos.

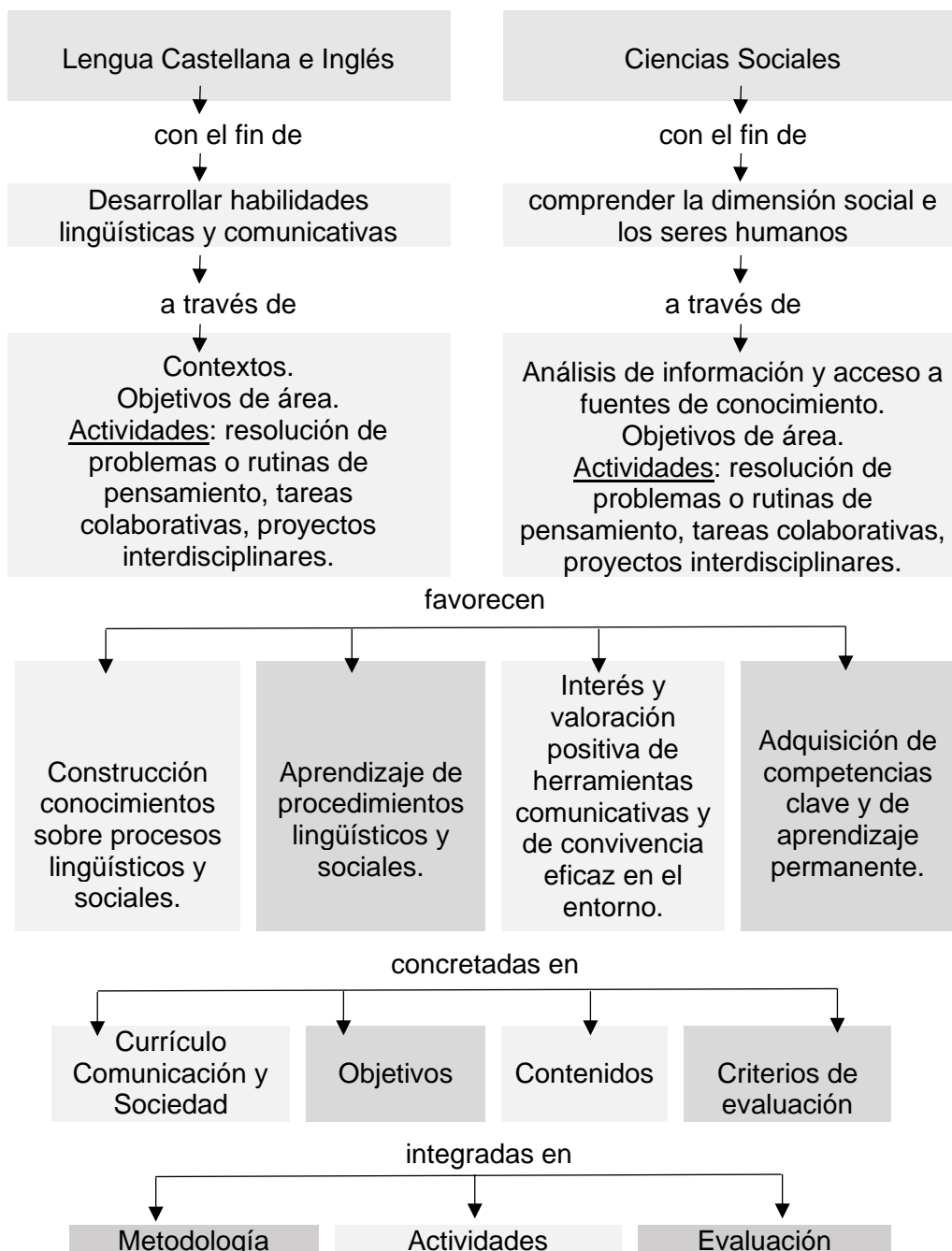
La elaboración de un programa que afecte y/o incluya estas áreas de conocimiento se presenta como un reto para los responsables de la materia, ya que debería consistir en una propuesta equilibrada en la que se debieran conjugar elementos de índole lingüística y componentes sociales, sin dejar atrás aquellos aspectos más representativos de las disciplinas vistas por separado.

Lo más adecuado, al hilo de lo dicho, sería establecer actividades desde las que se trabaje de forma conjunta y colaborativa dichas materias; en otras palabras, que no sea una simple yuxtaposición como podría ser el trabajo de estos contenidos desde asignaturas independientes en Educación Secundaria. Esta situación puede ser una oportunidad para poder trabajar por proyectos y relacionar contenidos. El proceso facilita que un único docente sea el que imparta tanto los contenidos de Lengua Castellana como los de Ciencias Sociales; además de la coordinación con el profesor de Inglés (en algunas ocasiones, un único docente es el que imparte el módulo completo).

Al mismo tiempo, la inteligencia emocional se debe trabajar no solo por medio de las horas de tutoría, si no que, tal y como se ha querido justificar en esta intervención, tendrá cabida en cualquier área. La eficaz conexión del Departamento de Lengua Castellana y Literatura o, en su defecto, del Departamento de Orientación, con el resto del centro educativo fomenta un aprendizaje de carácter integrador; en otras palabras, que esta materia sea vehicular favorece una planificación del aprendizaje de contenidos complementarios, que forman parte de distintas asignaturas, pero que, sin embargo, completan de forma positiva y coherente la formación del alumno.

Figura 19

Áreas del módulo Comunicación y Sociedad de FPB



Todos los profesores deben concienciarse de que la lengua es un mediador didáctico de uso permanente en el aula, ya que la

comunicación oral y escrita está presente en la mayor parte de las actividades de aprendizaje del alumno en el centro. Es decir, al margen de proyectos interdisciplinarios concretos, y de considerar a la lengua como un instrumento propedéutico, es preciso mantener unas relaciones permanentes con los distintos “apartados del saber” para conducir al alumno al conocimiento del universo y del ser humano.

Además, existe un compromiso y responsabilidad para promover adecuados modelos de conducta. Se parte de la creación de hábitos de respeto y trato humanizado en la relación interpersonal e intrapersonal. Para ello, conocimientos, sentimientos, afectos y valores se refuerzan con hechos y actividades didácticas que se consideran en las diferentes especialidades.

4.3. *Objetivos de la etapa*

En este apartado se hace referencia a los resultados de aprendizaje que se persiguen alcanzar para facilitar una serie de competencias o habilidades, recogidos en la legislación general sobre los estudios de Formación Profesional Básica, a la que hacen referencia, según lo establecido, en el artículo 40⁹ de la Ley Orgánica de Educación antes mencionada.

⁹ La Formación Profesional en el sistema educativo pretende:

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y su ejecución.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

En concreto, los ciclos de Formación Profesional Básica contribuirán, además, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente, marcando un nivel de consecución coherente a las características del alumnado. Para ello, se toman como referencia los objetivos que para la misma edad marca el Documento BOE-A-2015-37 y que se toma como referencia en la Educación Secundaria Obligatoria, extrapolables a los módulos comunes de Formación Profesional Básica y de aplicación directa con las materias de esta formación académica.

Uno de los objetivos que plantea esta formación profesional inicial es equiparar los objetivos de nivel de E.S.O. a los que se obtienen al finalizar el ciclo de Formación Profesional Básica. De ahí que actualmente quede en manos del centro educativo o del claustro correspondiente establecer unos criterios para poder conseguir también esa titulación académica al final de etapa. Los estudiantes pueden ser propuestos ante la Administración para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, además del propio título de Formación Profesional Básica al superar el ciclo. Estos son los objetivos que se marcan como parte del aprendizaje permanente.

Tabla 20

Relación de los objetivos de ESO con un nivel de consecución coherente para alcanzar en el ciclo de FPB y la propuesta de titulación en ESO

OBJETIVOS COMO APRENDIZAJE PERMANENTE		NIVEL DE CONSECUCCIÓN		
		Bajo	Medio	Alto
A	Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse			X

h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.

j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

	en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.			
B	Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.			X
C	Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.		X	
D	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.		X	
E	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.			X
F	Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.			X

G	Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.		X	
H	Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.			X
I	Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	X		
J	Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.			X
K	Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	X		
L	Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.			X

4.4. *Competencias clave y habilidades blandas*

Mediante el lenguaje se contribuye al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, el estudio de la Lengua y la Literatura supone la puesta en marcha de toda una serie de estrategias cognitivas, de pensamiento y aprendizaje para la realización de distintas tareas, por lo que lleva implícito el desarrollo de cada una de las competencias clave.

Se evaluarán las competencias clave en cuestiones que se le plantearán al alumno en los textos de los controles, además de en la expresión escrita y oral (ejercicios y actividades diarias).

— *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*

Saber utilizar el lenguaje como un instrumento de comunicación, interpretación y comprensión de la realidad y de organización del pensamiento y conducta. Importancia del lenguaje, la imagen y el texto, o el lenguaje audiovisual. Esta es la competencia que adquiere una mayor relevancia en esta asignatura, ya que sus contenidos están orientados a la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes propios de las destrezas comunicativas:

- a. Conocer las habilidades comunicativas, comprender y expresar correctamente las ideas, sentimientos y necesidades.
- b. Conocer y aplicar las normas lingüísticas, gramaticales y ortográficas.
- c. Analizar morfosintácticamente oraciones simples y compuestas para mejorar las competencias como hablante.
- d. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión de textos de carácter social, cultural y científico. Actitud activa hacia la lectura y la escritura.
- e. Comprender, analizar, comparar y reconocer textos literarios (selección reflejada en el Plan de Fomento a la Lectura).

— *Competencia digital (CD)*

Emplear las TIC y conocer su aprovechamiento como herramienta de aprendizaje. Destreza y rigor en el uso de las fuentes, selección de información, proceso de documentación y recogida de datos. Acceso a internet y bases de datos. Organización, análisis y crítica a la información obtenida. El hipertexto. El empleo de plataformas digitales, blogs de aula, recursos digitales y dispositivos electrónicos.

- a. Aplicar las nuevas tecnologías al aprendizaje de la lengua.
- b. Mejorar la capacidad comunicativa y el rigor ante las fuentes de información.

— *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*

Conocer la evolución, creaciones y repercusión de los autores. A través de los referentes literarios, saber cuáles han sido las preocupaciones sociales a lo largo de la historia y el contexto en el que se dieron (manifestaciones artísticas y culturales). Mejora de la comprensión de la realidad, fomento del sentido crítico y creativo.

- a. Conocer los modelos culturales y artísticos propios de cada época.
- b. Comprender y contextualizar las producciones literarias de las distintas corrientes a lo largo de ese período.
- c. Respetar y valorar la diversidad lingüística y cultural.
- d. Desarrollar la sensibilidad y el gusto estético en relación con el arte.

— *Competencia para aprender a aprender (CPAA)*

Reflexionar sobre el propio aprendizaje. Ser consciente de la importancia de la atención, memoria o comprensión. A partir de la destreza en habilidades lingüísticas y comunicativas, se mejorará el aprendizaje de nuevos conocimientos.

- a. Iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar de manera autónoma.

— *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)*

Saber enfrentarse a situaciones reales. Analizar, planificar y resolver problemas relacionados con las destrezas sociales y comunicativas (expresión oral y escrita). Se conseguirá un aprendizaje significativo al fomentar la creatividad y la participación en un proyecto real y/o acercarnos a ellos.

- a. Ser consciente de la importancia que tiene dominar correctamente el lenguaje, para así alcanzar una formación íntegra.

— *Competencias sociales y cívicas (CSC)*

Poner en prácticas habilidades sociales como la convivencia y el respeto, llevadas a la práctica en la socialización del ser humano. Conocer realidades distintas a partir de la lengua. Favorecer la comunicación interactiva y participativa, el trabajo autónomo y la responsabilidad. Actividades de resolución de problemas.

- a. Relacionarse en una sociedad democrática, plural y cambiante.
- b. Desarrollar un pensamiento crítico y positivo del entorno social.

— *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*

Aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural.

- a. Desarrollar la capacidad de abstracción, la relación lógica entre conceptos y su representación gráfica mediante mapas conceptuales o mentales, esquemas, etc.

- b. Conocimiento y el dominio del lenguaje científico, y de la relación de los avances científicos y tecnológicos con el contexto en el que se producen.

— *‘Soft skills’ o habilidades blandas*

Además, desde el entorno laboral, se hace hincapié en el fomento en el alumnado de Formación Profesional de habilidades denominadas como ‘soft skills’ o ‘habilidades blandas’. Todas ellas están ligadas a la adaptación laboral y se pueden identificar con habilidades y competencias anteriormente citadas. Las habilidades blandas buscan desarrollar el compromiso y perseverancia (motivación, concentración y productividad), empatía y solidaridad (trabajo colaborativo), creatividad (apostar por ideas y retos innovadores), pensamiento crítico (capacidad de análisis, investigación y planteamiento de nuevas líneas de trabajo), autorregulación e inteligencia emocional (manejo, percepción, identificación y control de las emociones), adaptabilidad (flexibilidad ante nuevas formas de trabajo, cambios y tolerancia a la presión), comunicación e interacción (intercambio de información eficaz y reparto de tareas), aprendizaje constante y autonomía (inquietud de aprendizaje individual), resiliencia (adaptación a situaciones adversas, y estabilidad ante un entorno en crisis), toma de decisiones y resolución de conflictos (análisis de datos y búsqueda de oportunidades y retos) y mentalidad de crecimiento (‘growth mindset’ y visión de futuro).

5. Decisiones metodológicas y didácticas

5.1. Alumno, comunidad educativa y familia

En el momento en que el que se pretende poner en marcha un programa para la mejora del rendimiento académico de un grupo de alumnos, se requiere hacer un análisis de cuáles son los factores que se ven implicados en esta intervención: elementos psicosociales individuales y del entorno; es decir, el propio estudiante, la familia, amigos, compañeros, y el centro educativo (tutor, profesores, orientadores y/o psicólogos, equipo directivo de centro, fundamentalmente).

El alumnado como individuo psicosocial protagoniza su educación desde el interés con el que busca y responde a su formación humana y social; sin embargo, esta formación la identifican como una imposición del sistema, ya que son menores de edad y encontrarse en período de educación obligatoria; al mismo tiempo, puede ser una oportunidad para encontrar trabajo y alcanzar autonomía e independencia familiar.

Los padres, que son los principales responsables de la educación de sus hijos, tienen a su disposición poder colaborar con el equipo de profesores y participar en la gestión del Centro a través de sus Órganos Colegiados legalmente constituido. Sin embargo, con frecuencia no existe una participación gradual y responsable a través de sus representantes legales en el proceso educativo. Resulta complicado establecer una comunicación activa y colaborativa con familias o entorno personal, lo que dificulta la tarea docente.

El profesorado, por su parte, a través de su acción docente y de la relación educativa ayuda al alumno a formar su personalidad y complementa la acción educadora de los padres. Además, docente colabora activamente en la elaboración, puesta en práctica y evaluación del Proyecto Educativo y pone el mayor interés en su formación permanente.

El Personal de Administración y Servicios presta una valiosa colaboración en la marcha del Centro y se comprometen en la acción educativa que en él se realiza.

5.2. Enfoque comunicativo y funcional

El enfoque competencial del módulo, al que se hace referencia en este trabajo y que afecta tanto a las competencias de formación permanente como a las curriculares de Formación Profesional Básica, determina la adopción de un conjunto de estrategias metodológicas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y apoya su objetivo de mejora de la capacidad comunicativa del alumno.

Los contenidos que se quieren transmitir (de índole conceptual, procedimental y actitudinal) van a desarrollar y perfeccionar la competencia comunicativa de los alumnos, y, al mismo tiempo, que estén capacitados para estar en relación eficiente y eficazmente en todos los ámbitos de su vida: personal, académico, social, y en el futuro, en el profesional.

Con este objetivo, adquiere especial primacía el desarrollo de habilidades que afecten a la lengua oral y a la comprensión y expresión escritas y que estas competencias se vean reflejadas en la formalización de las Unidades Didácticas curriculares y posteriores Unidades de Trabajo.

La aplicabilidad de la comunicación oral y escrita está absolutamente ligada a la vida diaria y personal del individuo, desde la familia hasta los amigos, pasando por posibles compañeros. También afecta al ámbito académico (explicaciones y exposiciones teóricas o prácticas de alumnos y profesores). Por lo tanto, el alumno debe ser consciente de la utilidad de conocer las herramientas del lenguaje oral y escrito, tanto como sistema de comunicación como de acceso a información (fuente) y como método de negociación al vivir en sociedad y trabajar con grupo. Es más, tener conocimiento de estos recursos lingüístico le harán hacer uso de ellos de manera eficaz en el ámbito personal, académico y profesional.

Fundamentalmente, se quiere hacer llegar al estudiante el concepto de «lenguaje» desde la visión sociolingüística, entendiéndolo desde diferencias variedades de la lengua: variedades geográficas, sociales y funcionales. En este último caso, las variedades funcionales o de situación quizá adquieran más protagonismo en la enseñanza de nuestros alumnos. Serán los registros lingüísticos, aquellos que dependerán de la situación comunicativa en la que se encuentre el hablante, los que deban reconocer con más facilidad para avanzar en el uso de un lenguaje más vulgar, al uno formal, adecuado y con corrección lingüística.

Además, este tipo de dimensión desde la oralidad es totalmente aplicable al contexto laboral, con el que ellos necesitarán familiarizarse

durante esta formación, así como la función del lenguaje como transmisor de información, junto con otros medios audiovisuales (textos hipermedia).

Es aconsejable, pues, un aprendizaje de las funciones de la lengua oral y escrita, de sus peculiaridades como medio de transmisión en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Con esta premisa, se emplea un completo conjunto de recursos para el tratamiento de los géneros, los modos de expresión y las capacidades vinculadas a la comprensión y expresión orales: aprender a escuchar, aprender a extraer información literal, aprender a extraer información global y escuchar para inferir. Entre ellos cabe citar los siguientes:

- Uso de recursos multimedia (audio y video) para el desarrollo de la comprensión oral.
- Análisis de producciones orales: ejercicios del uso del lenguaje como medio de comunicación, negociación e interacción. Las propuestas se expresan mediante tareas que pretendan una escucha activa en coloquios, debates, entrevistas o exposiciones.
- El 'arte' de hablar en público: pautas y recomendaciones para hablar en público, que atienden tanto a la expresión del mensaje (aspectos prosódicos y de contenido) como al control de los procesos psicológicos implicados en este tipo de situaciones.
- Radio escolar o cinefórum educativo: podcast como producciones creadas por el alumno, análisis de narrativas audiovisuales y rúbricas generales (individuales, grupales y autoevaluaciones) para valorar este tipo de intervenciones.

La «comunicación oral» se establece como parte de un bloque de contenidos transversales y vehiculares comunes en el currículo de la etapa. La oralidad está ligada a la realización de múltiples tareas: exposiciones, presentación de trabajos de clase, planteamiento de dudas, comunicación de trabajos colaborativos o de resolución de problemas. A lo largo del planteamiento metodológico que aquí se expone, se hará referencia al desarrollo de la creatividad desde el

recitado de poemas en el aula, la creación de radioteatros, la lectura dramatizada y el teatro como forma de expresión en sí mismo.

En lo referente a la «comunicación escrita», se hace hincapié en la lectura y creación de distintos tipos de textos empleados desde ámbitos de diferente índole: narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, instructivos y expositivos, los más frecuentes del ámbito académico, que procuran realizar una lectura enfocada a la enseñanza y divulgación del conocimiento (científica y cultural). Para preparar al alumno y para un mejor entrenamiento de la lectura comprensiva se propone un modelo de análisis que busque, en primer lugar, reconocer el significado literal; a partir de ahí, realizar deducciones o inferencias; a continuación, identificar el tema, las ideas principales del texto y la estructura, y, por último, hacer una interpretación global del texto en sí, en cuanto a forma y contenido, para sacar unas conclusiones coherentes.

Es indiscutible que la destreza lectora establece la base para el aprendizaje significativo. Dominar la lectura y su comprensión es la solidez para aprender a aprender. Por este motivo, además de la comprensión y el análisis de textos para reconocer lo conocido y, a partir de ahí, construir nuevos aprendizajes es una variable contante en toda la propuesta.

Siendo coherente al escenario digital, la educación actual y a las características de nuestros alumnos, es lógico que esta propuesta metodológica haga referencia a la enseñanza desde los nuevos medios digitales: blogs, audiolibros, *wikis*, foros y las redes sociales. Un consumo que se realiza de forma instantánea y efímera, de manera fragmentada, intuitivo, gana preferencia cuando el protagonismo extraordinario recae en nuestro lector, que no solo descifra el contenido del texto, sino que es el creador de su itinerario de lectura y con la que puede profundizar a través del hipertexto frente a la linealidad de la lectura tradicional.

En conclusión a este apartado, el enfoque comunicativo implica que los contenidos y habilidades que se ponen en marcha durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen que ver con el conocimiento de

la lengua, crear hábito lector y, por consiguiente, la educación literaria, no se conciba como fin en sí mismo, sino desde un enfoque funcional, destinado a la mejora de la lectura orales y el proceso de escritura de los estudiantes, a ampliar su capacidad creativa a través de los textos y de valorar positivamente o apreciar las obras literarias y artísticas, interpretar y valorar el mundo y formar al estudiante desde una actitud crítica, configurando la propia opinión a través de la lectura de los textos literarios o de carácter cotidiano.

5.3. *Estrategias y técnicas metodológicas*

El alumno debe comprender la tarea, planificarla, relacionada con conocimientos previos, transferir esos conocimientos a su vida y evaluar los resultados obtenidos. De esta forma, va a desarrollar habilidades mentales que fomentan el pensamiento analítico, pragmático y dialéctico (crítico + creativo). Los métodos de trabajo van a marcar los objetivos para cada actividad que se proponga. Debido a las características psicoevolutivas del estudiante, se utilizará el método inductivo (de lo particular y concreto a lo general y abstracto) para que este se habitúe a aprender significativamente por sí mismo. Al mismo tiempo, se pondrá en práctica el método deductivo para así comprobar la comprensión.

Será fundamental una metodología centrada en el estudiante (perspectiva pedagógica) y no en los contenidos o en el profesor, para que el alumno encuentre sentido a su esfuerzo y vea resultados en su aprovechamiento; así servirá de instrumento constructor. Se fomentará la capacidad de planificación y autonomía personal del alumno, mediante actividades variadas. Al mismo tiempo, desde una perspectiva psicológica son importantes los procesos (comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación).

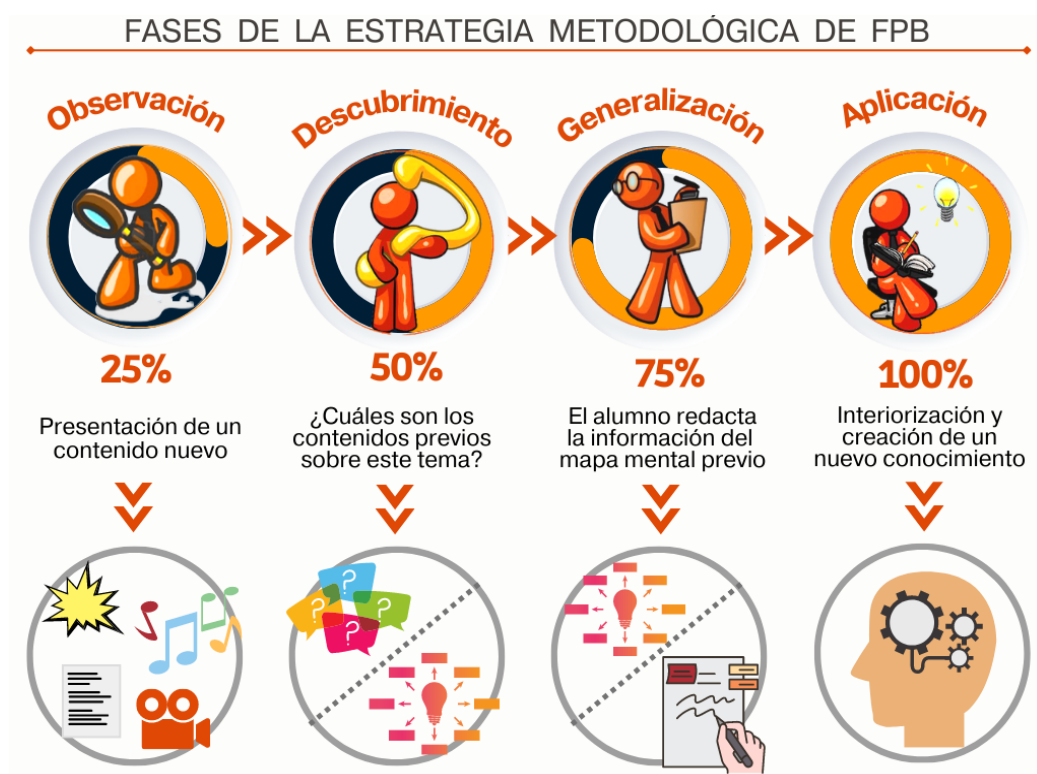
5.3.1. Fases de la estrategia metodológica para FPB

Se va a exponer una metodología centrada en el alumno como lector y consumidor de información, en su recepción de textos y en su disfrute estético, de carácter constructivista, con el fin de formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores e individuos plenamente desarrollados y capaces de desarrollarse con los demás.

Este método que se propone en la Figura 20 consiste en “enseñar a aprender” al alumno, por lo que será repetido con frecuencia en clase para que lo interiorice y se familiarice con él. Consta de cuatro fases que se seguirán en el desarrollo de las actividades propuestas para trabajar en las aulas de los ciclos de Formación Profesional Básica.

Figura 20

Fases de la estrategia metodológica de FPB



1. *Fase de observación.* Es la presentación de un soporte didáctico donde aparece lo que vamos a trabajar. En este momento se plantea el conflicto cognitivo, pues se introduce el contenido nuevo (concepto, procedimiento o actitud). En la mayor parte de los casos se partirá de un texto donde se registran los contenidos (elemento particular), aunque en otras ocasiones pueden ser viñetas, palabras, imágenes o incluso vídeos. La información que se pretende descubrir aparecerá remarcada. Se convierte en un pretexto para la evaluación, por ejemplo, de la lectura o la comprensión lectora.
2. *Fase de descubrimiento.* Permite detectar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema. Se trata de descubrir la información a través de la técnica pregunta-respuesta. El profesor establece una batería de preguntas cuyas respuestas impliquen la teoría que se va descubriendo. Se trabaja en gran grupo y se utiliza la expresión oral. Así se consiguen actitudes positivas hacia la expresión oral, como que los alumnos respeten el turno de palabra, las opiniones de los demás, hablar en el tono adecuado, etc. Como la evaluación es continua, individualizada y formativa, el profesor observará y evaluará estas actitudes. Cuando el profesor aporta información nueva, lo hará utilizando el método expositivo, ya que ahora conoce lo que los alumnos saben, por lo que los nuevos datos permiten avanzar en la información. El profesor les presenta un mapa conceptual con los recursos didácticos.
3. *Fase de generalización.* Es el momento de la abstracción al llegar a lo general partiendo de lo particular. El alumno individualmente y por escrito redacta la información del mapa mental/conceptual descubiertos en la fase anterior. El alumno realiza el cuaderno de clase, el verdadero libro de texto al ser algo que hace de forma personal y que por lo tanto va a permitir evaluar la madurez del alumno, su autonomía y enseñanza persona. Esta fase sirve para potenciar actitudes positivas hacia la expresión escrita (caligrafía, ortografía, redacción, etc.). El profesor prestará atención sobre todo a los estudiantes con dificultades de

comprensión y expresión. La evaluación, centrada en la expresión escrita, será continua, individualizada y formativa.

4. *Fase de aplicación.* Es la realización de una serie de actividades (de 3 a 5) en las que el alumno tiene que demostrar que ha comprendido la información. Implica automatizar el mapa conceptual para posteriormente interiorizarlo, dando lugar a la creación del nuevo esquema del conocimiento. La primera actividad será siempre la más sencilla, mientras que las siguientes, además de ser un repaso de la actividad anterior, añadirán elementos nuevos. La última será creativa. Por lo tanto, se dividirán en:

- *Actividad de reconocimiento del mapa conceptual:* subraya, reconoce o identifica.
- *Actividades de aplicación:* para automatizar contenidos anteriores.
- *Actividades de creación:* lo aprendido en una situación completa de comunicación.

A partir de ahí, se busca que los alumnos amplíen información, para lo que se empleará el método indagatorio, poniéndolo en práctica en pequeños grupos ya que cada uno de ellos tratará un contenido. La búsqueda de información por parte del alumno será en la biblioteca de aula con libros de su nivel o en aula de informática, bien dentro de las sesiones escolares o como actividad extraescolar. En los contenidos de Literatura y de Ciencias Sociales las fases serán las siguientes:

- Búsqueda de información: bien en formato papel o digital.
- Selección de la información: ideas principales y secundarias. Posibilidad de utilizarse el subrayado.
- Organización de la información: Elaboración mediante un esquema, redacción y un resumen.
- Puesta en común de la información: el grupo elegirá un portavoz que leerá en voz alta las conclusiones extraídas por el grupo. El resto de la clase tomará nota de los contenidos fundamentales en apuntes.

El método indagatorio, al trabajarse en pequeños grupos, sirve para que solucionar problemas de introspección que puedan presentar los chicos en estas edades. Con este método gráficamente aparece en la Figura 21 se evalúan los procedimientos a largo plazo (evaluación formativa).

Figura 21

Fases de la metodología para los contenidos de Literatura y Ciencias Sociales



Otro método interesante para las sesiones de Literatura y Ciencias Sociales es el método comparativo, que permite establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre los siglos y las etapas a nivel histórico y literario.

5.3.2. La interacción en el aula: disposición y agrupamientos

Los grupos de Formación Profesional Básica son grupos reducidos generalmente, ya que así se contempla como parte de la organización del dentro y por instrucciones de Educación. Es cierto que la Formación Profesional así lo requiere para la realización de prácticas en el aula, pero, más aún, por el perfil de alumnado de FP Básica, al que ya hemos hecho referencia con anterioridad. Por lo tanto, para trabajar en el aula se tiene en cuenta la disposición del aula y los sistemas de agrupamiento:

- *Disposición del aula*: lo importante es interactuar y comunicarse con el resto de los miembros de la clase, por lo que la disposición en semicírculo sería la más adecuada y coherente (Exley y Dennick, 2014; Fabra, 1984). Así se permite el trabajo individual, en pequeño grupo o en gran grupo. Además, el profesor controla, observa individualmente a los alumnos. Una de las ventajas de que el número de estudiantes por clase de estos ciclos esté limitado a 15 o 17 alumnos facilita esta disposición en los espacios con los que se cuenta para impartir las sesiones, ya que la colocación en forma de “I” de los alumnos sería fácil de llevar a cabo.

De entrada, es necesario afirmar que, una distribución de los alumnos en grupos de trabajo, por sí misma, no asegura los resultados, ni que estos sean mejores si se decidiera realizar la tarea de manera individual. Aunque sí hay que garantizar una serie de condiciones necesarias para alcanzar un rendimiento positivo de esta estrategia de trabajo. Hay que cuidar la planificación de los pasos que se van a ir dando, así como los objetivos que se quieren lograr, tanto la planificación de las acciones como la organización del propio grupo de trabajo y las características de los miembros que lo formen. Tratando estos aspectos con coherencia, la implicación de los miembros del grupo será mayor, incluso la aceptación de las normas que se marquen durante el desarrollo de la tarea. Todas estas condiciones han de constituir un elemento de atención más en la tarea del docente, que actuará como guía y moderador, controlando e interviniendo en determinados momentos para reajustar y reconducir el proceso. En el apartado en el que se muestra la

propuesta metodológica (“*Estrategias y técnicas metodológicas*” y siguientes), se hace referencia a la importancia de la planificación, pero también la trascendencia del proceso de evaluación y la toma de decisiones cuando se lleva a cabo un aprendizaje por proyectos.

- *Sistema de agrupamiento*: en función del tipo de actividad, se buscará trabajar en grupo o de manera individual, todo dependerá de los objetivos que queramos lograr con ella.
 - *Toda la clase*: será el punto de partida de la mayoría de las sesiones de trabajo encaminadas a potenciar avances en la expresión oral.
 - *Pequeño grupo*: formados por 5 o 6 alumnos y los miembros cambiarán en función de la actividad. Cada uno tendrá sus propias responsabilidades. El objetivo es potenciar los procedimientos y ayudar a solventar problemas de introspección de los alumnos. El trabajo en grupos reducidos permite que los estudiantes se sientan más cómodos. Partiendo de la explicación del profesor, se realizarán ejercicios de los aspectos estudiados (comentario de texto, morfología o semántica), actividades de repaso, refuerzo, complementarias, corrección, resolución de dudas, o el debate y la puesta en común de trabajos.
 - *Trabajo individual*: permite al profesor realizar una evaluación individual.

En la Tabla 19 se relacionan qué necesidades hay y para qué acciones concretas en el aula se exigen una determinada forma de agrupamiento.

Tabla 21

Modalidad de agrupamiento, necesidades y acciones

Modalidad de agrupamiento	Necesidades concretas	Realizaciones concretas
<i>Pequeños grupos de apoyo</i>	-Refuerzo para alumnos con ritmo lento.	-Explicaciones concretas sobre dudas, ampliación de datos, etc.

	-Ampliación para alumnos con más ritmo.	-Actividades de ampliación y /o refuerzo.
<i>Pequeños grupos de trabajo</i>	-Actividades, talleres, etc.	-Taller de redacción. -Dramatización de fragmentos teatrales. -Búsqueda de información.
<i>Individual</i>	-Dar respuesta a las necesidades particulares o individuales.	-Redacción de textos propios. -Actividades individuales. -Búsqueda autónoma de información.
<i>Gran grupo</i>	-Dar respuesta a las necesidades, motivaciones e intereses del grupo.	-Explicación de contenidos teóricos. -Visionado de películas. -Debates y exposiciones.

La organización de diversos espacios (tabla 22) se realizará en función de las actividades propuestas: dramatizaciones, debates, visionado de películas, trabajos en grupo, etc.

Tabla 22

Organización de espacios y su uso

Espacio	Especificaciones	Uso previsto
<i>Dentro del aula</i>	Disposiciones espaciales diversas.	-Explicaciones del profesor. -Exposiciones orales, debates. -Exámenes orales y escritos.
<i>Fuera del aula</i>	Biblioteca	-Trabajos de búsqueda de información. -Conocer distintos tipos de diccionarios
	Sala de audiovisuales e informática	-Visionado de películas. -Uso de procesador de textos. -Búsquedas en Internet.

Tienen cabida, por tanto, actividades de agrupación variada. Pueden estar estructuradas, semicontroladas o libres; de grupo o trabajo individual. Todo ello, va a depender de la dinámica, de los objetivos que se pretendan conseguir, de las características del grupo y de su edad. Es importante sopesar si es más conveniente un aprendizaje colectivo

o individual. Por lo tanto, serán dinámicas coherentes con el alumnado y con el nivel de consecución de las competencias marcadas en ese momento (Exley, Dennick, 2014). Como punto de partida, es coherente que el carácter de las tareas que se propongan sea motivador, expuestas de forma cercana y de contenido específico y riguroso.

5.4. Aprendizaje por tareas, desarrollo del pensamiento estratégico y trabajo colaborativo

La mejora de la competencia en comunicación lingüística y la inteligencia emocional varía según las características del entorno educativo. La experiencia social y los resultados académicos aconsejan practicar metodologías activas de aprendizaje en las que estudiantes sean los protagonistas del proceso de enseñanza y en la adquisición de contenidos de forma significativa. Las dos habilidades que buscamos desarrollar parten del alumno como eje que vive en sociedad y que se comunica con su entorno; al mismo tiempo, tiene que ser consciente de las emociones que siente, de cómo las puede gestionar e interactuar en su entorno de forma eficaz.

El éxito del aprendizaje radica en ser consciente de todo el proceso (metacognición) y reconocer en la realización de las tareas del aula una relación con sus propias necesidades comunicativas y emocionales y una aplicación directa y real a los ámbitos e intereses que afectan a su vida personal, académica y social.

Esta relación entre la experiencia del individuo y el empleo del conocimiento previo y el posterior conocimiento nuevo provoca que el ser humano sienta una satisfacción y buena predisposición al aprendizaje. La conexión con situaciones reales de su vida hace significativo el resultado, lejos de la simple reflexión teórica y descriptiva sobre aquellos contenidos que se quieren transmitir y aquellas destrezas o el «saber hacer» que se esté trabajando en el aula.

Se presenta una metodología basada en el aprendizaje por tareas. Cada unidad didáctica y posterior unidad de trabajo parte de una

misma idea adscrita al tratamiento de los contenidos teóricos que reforzará el contenido emocional, los conocimientos transversales y valores. Tomando esta premisa como base, se marcarán otras tareas intermedias de las que el alumno debe ser consciente que, aunque no condicionan, preparan la realización de una tarea final en la que se aplicarán todas las capacidades trabajadas. En el proceso de observación, como tarea de evaluación, se tendrán en cuenta no solo las capacidades puestas en marcha para el trabajo final, sino aquellas que forman parte del proceso de creación y puesta en práctica del aprendizaje. Es decir, competencias que se trabajen como medios para alcanzar los proyectos de la UD.

En el diseño de las tareas del área de Comunicación y Sociedad I y II, tienen importancia las relaciones inter e intradisciplinarias. Para alcanzar un aprendizaje eficaz, es necesario que se activen procesos cognitivos complejos y que marcarán el fomento de la creatividad de los alumnos y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumentos de búsqueda y acceso a conocimientos, que sea el profesor el que facilite el proceso de cribado para sesgar la información útil (guía en el aprendizaje) y, al mismo tiempo, las posibilidades de estos recursos digitales para la difusión del conocimiento y su exposición creativa.

En el grupo-clase este tipo de *trabajo colaborativo* se traduce en:

- La metodología para trabajar con este tipo de alumnado tiene que impulsar la capacidad de aprender a aprender. Si se le concede al estudiante autonomía para guiar la adquisición del nuevo conocimiento, el profesor será mediador, facilitador y tutor del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el alumno accederá a él por descubrimiento. En el momento en el que el estudiante es conductor y, por lo tanto, conocedor de sus pautas, al mismo tiempo será maestro y discípulo para el resto de los compañeros de clase.
- Una adecuada organización o disposición del aula podrá favorecer las actividades de debate, la puesta en común de ideas

y la toma de decisiones para los trabajos colaborativos o de resolución de problemas (ejercicios de discusión o de debate).

- Un aprendizaje entendido desde la construcción de conocimiento de forma conjunta. De esta forma, se favorece la exposición de ideas y el intercambio o discusión. Los ejercicios de exposición oral ayudarán a mejorar la comunicación precisa, el orden y claridad y la síntesis de ideas. Una actuación real que les enseñará a trabajar de forma coordinada y de control, un proceso que se conduce como aprendizaje significativo, fruto del trabajo común. El aprendizaje individual emana de la comunicación de un equipo. Ante esta circunstancia, se ve reforzado el comportamiento ético y deontológico que aporta el respetar y aportar propios conocimientos para un mismo fin.
- La realización de estas tareas implica el trabajo colaborativo del grupo-clase. Como se había apuntado anteriormente, la motivación también se ve reforzada del tiempo de agrupaciones y de los cambios de roles en tareas y decisiones. Se pretende trabajar desde modelos de agrupación flexibles y con la previa aclaración al alumnado de que el trabajo colaborativo no es más que el resultado que emana del esfuerzo coordinado de todos los miembros que forman el grupo de trabajo, no de la suma del trabajo de ellos. De ser así, no se sacaría rendimiento a las destrezas potenciales de cada uno de ellos.

Por lo tanto, tanto aprendizaje por tareas, el desarrollo del pensamiento estratégico por parte de los estudiantes y el trabajo colaborativo como procesos, favorecen que los trabajos diseñados sean flexibles y adaptables a cada situación o contexto que sean considerados como atractivos para el grupo. Se mejorará la creatividad individual y se verá reforzada positivamente por el quipo, las estructuras estarán definidas y estructuradas con detalle para facilitar la comprensión de los contenidos y las destrezas que se buscan fortificar. Es importante que desde el comienzo de la actividad se establezcan unos objetivos y criterios de aprendizaje claros y que se ponga en conocimiento de ellos a los estudiantes. De esta manera, el resultado

que se pretende alcanzar marcará la coherencia de aquellos procesos que se lleven a cabo para lograr el producto final.

5.4.1. Rutinas y destrezas de pensamiento

La metodología propuesta está sustentada en el aprendizaje por tareas. Cuando un docente se plantea emplear rutinas o estrategias de pensamiento lo que busca es hacer una representación visual del pensamiento, observable y que se apoye en el desarrollo de las ideas, del planteamiento de preguntas, razones y reflexiones en el desarrollo de un sujeto o de un grupo.

Cada unidad está basada en el abordaje de contenidos conceptuales, de procedimiento y actitud que podrán desarrollarse a partir de mapas mentales o conceptuales, gráficos, diagramas, fichas de registro... todas ellas, representaciones que se pueden considerar como parte de la visualización del pensamiento. A través de esta metodología también se observará cómo las notas o ideas cambiarán a relaciones y, por consiguiente, se consigue un aprendizaje significativo. La tarea de evaluación, las capacidades que integran el proceso de creación y la aplicación de los conocimientos también pueden analizarse por medio de destrezas o rutinas pensamiento: para introducir ideas, sintetizar, cribar, organizar, hacer conexiones, analizar o profundizar.

Para conseguir un aprendizaje eficiente resulta imprescindible poner en marcha procesos cognitivos complejos que promoverán la creatividad de los estudiantes y la utilización de las nuevas tecnologías como herramientas para acceder a conocimientos. En este caso, la labor del docente se enfoca en ayudarles a interiorizar las técnicas para extraer la información útil de la relevante (guía en el aprendizaje) y, a la vez, poner de manifiesto la utilidad de los recursos digitales para divulgar el conocimiento y hacerlo de manera creativa. Las destrezas (tipos de pensamiento realizados con habilidad) ayudan a generar, clasificar, verificar, secuenciar, comparar, clasificar, reflexionar...

Las rutinas de pensamiento son fáciles de aplicar en el aula y ayudan al escolar a tener mayor control sobre su cognición y, con ello, una mayor autonomía en el aprendizaje; además, deben ser fáciles de enseñar, recordar y usar; claras visualmente; empleadas de forma reiterativa y adaptadas para un posible uso individual o colectivo. Es una forma gráfica de dar estructura al pensamiento y de hacerlo visible. Se incluye una propuesta de actividad para ejemplificar esta metodología:

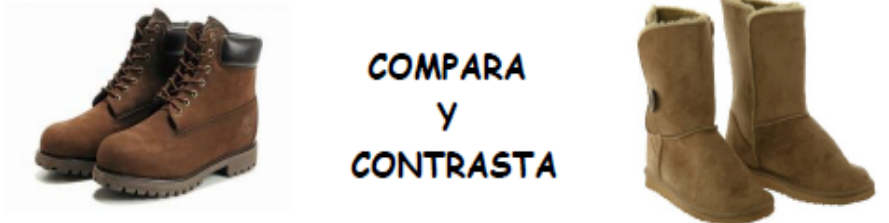
La buena escritura: “Compara, contrasta, piensa y redacta”

1º Rutina de pensamiento: Compara y Contrasta (Figura 22).

2º Guía: Piensa y redacta (Tabla 23).

Figura 22

Rutina de pensamiento: Compara y contrasta



¿En qué se parecen?

--	--	--

¿En qué se diferencian?

En cuanto a...

	↔	
	↔	
	↔	

Patrones de semejanza y diferencias significativas

CONCLUSIÓN O INTERPRETACIÓN

Tabla 23

Compara y contrasta. Piensa y redacta

<p><u>PÁRRAFO 1:</u> Párrafo introductorio/presentación. Debes presentar qué estás comparando. Incluye los nombres de los dos objetos/autores/épocas que vamos a comparar y contrastar en los siguientes párrafos. Debes especificar que ambas cosas que comparamos tienen similitudes y diferencias. Puedes decir con qué patrones de semejanzas o diferencias significativas están relacionados. (RECUERDA: al comparar las botas hablábamos de utilidad, color, material...) ¡Aún no adelantes nada más!</p>
<p><u>PÁRRAFO 2:</u> En este párrafo vamos a explicar cuáles son las <u>similitudes</u> que comparten ambos objetos/autores/textos/épocas. Antes de escribirlo, vamos a escoger 5 similitudes de nuestro mapa y vamos a enumerarlas de la más importante representativa a la que lo es menos. En ese orden las expondremos en el párrafo 2. Es importante que digamos el porqué de esa similitud.</p>
<p><u>PÁRRAFO 3:</u> En este párrafo discutimos las diferencias entre los dos objetos/autores/épocas. Antes de empezar, elige las cinco o tres diferencias más significativas y numéralas de más a menos importante. Al igual que con las similitudes, explica por qué existen esas diferencias.</p>
<p><u>PÁRRAFO 4:</u> Conclusión. Es tu oportunidad de sintetizar tus conclusiones. Hazlo con claridad. Tiene que ser diferente al párrafo introductorio, aunque puedes recuperar algún dato de la presentación. La última frase tiene que ser contundente, decisiva. Pista: Relee lo que has escrito hasta el momento. Y ahora contesta mentalmente a la pregunta: “Entonces, ¿qué?” Esto te ayudará a cerrar tu texto con firmeza y dando en el clavo. ¡Suerte!</p>
<p style="text-align: center;">TRES CONSEJOS PARA UNA BUENA ESCRITURA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Piensa detenidamente en la comparación que estás haciendo.</i> 2. <i>Hazte un esquema con ideas claves de lo que vas a redactar en cada párrafo. ¡Esto te ayudará!</i> 3. <i>Haz un borrador previo, redacta tu texto final y relee de nuevo todo para que no hayas quedado nada atrás.</i>

Nota: Se trabajará con esta guía una vez realizado con los alumnos el mapa de “Compara y contrasta”. Se recomienda que esta dinámica se realice la primera vez con un objeto reconocido y cotidiano, para que

entiendas los pasos que hay que elaborar sin complicaciones. Una vez que los estudiantes automatizan el procedimiento podrán trabajar con el mismo organizador gráfico para comparar y contrastar elementos más complejos.

5.4.2. Fomento de la creatividad y del pensamiento crítico

Para poner en marcha aquellos procesos cognitivos básicos y complejos y el desarrollo de distintas habilidades y destrezas que favorezcan la creatividad, se tendrá que valorar desde el planteamiento previo de las tareas, o bien actividades iniciales, intermedias o finales. De tenerse en consideración, beneficiaremos la mejora de las inteligencias múltiples individuales y la atención a la diversidad de capacidades.

Por lo tanto, el proceso metodológico que diseñemos debe responder con un análisis y evaluación de una situación real; a partir de ahí, se reconocerán los objetivos que se buscan superar; lo que implicará que durante el desarrollo se deban tomar decisiones y avanzar o corregir alguna disposición (contenido, enfoque o procedimientos) durante el proceso, y, sin perder de vista que, ante todo, se debe tener conciencia de qué se está trabajando, qué metas se han delimitado, los contenidos que se conocen y en qué momento o de qué forma pueden ser aplicados.

Una vez marcadas las tareas que se quieren desarrollar y llevar a la práctica, debe existir una tarea que evalúe todo el proceso. El alumno debe poner en práctica lo aprendido y es oportuno que lo haga poniendo en marcha ese «pensamiento estratégico». A partir de una situación o problema, el alumnado deberá reflexionar sobre la propuesta que se les hace (del planteamiento inicial a una posible solución), siguiendo las pautas que quedarán marcadas por los procesos anteriormente mencionados no preestablecidos (observación, análisis o reconocimiento, generalización y creación).

En la siguiente Figura (Figura 23) se presenta un dado para reflexionar sobre el aprendizaje. Podemos emplearlo en diferentes

momentos a lo largo de la Unidad Didáctica. Para repasar contenidos, para comprenderlos, resumir, aplicar conceptos, evaluar, etc.

Figura 23

Metacognición en grupo: dinámica creativa para fomentar el pensamiento



Nota: Se divide la clase en grupos de cinco alumnos, se lanza el 'dado de autoevaluación' y se reflexiona sobre lo aprendido en pequeño grupo.

De este planteamiento emana la actitud crítica del individuo ante la información que el docente le facilita o del que es mediador. Aprender desde una evaluación consciente y emitiendo juicios acerca de su validez y coherencia. En otras palabras, propiciar una actitud intelectual para mirar con perspectiva y analizar los aspectos y posibilidades del contenido, y hacer de este proceso o pensamiento un hábito.

Para seguir estas directrices básicas, se han diseñado actividades que responden a mejorar ese tipo de pensamiento. Por una parte, tareas que acepten diversidad de respuestas (de respuesta múltiple), tareas integradoras (variedad de conocimientos) y tareas de creación (Figura 24, nueva aplicación a partir de los conocimientos adquiridos y los conocimientos previos consolidados). Este tipo de aprendizaje facilita el conocimiento y las pautas que sigue su aprendizaje (metaaprendizaje-metacognición). El estudiante pasa a ser su *coaching* de aprendizaje.

Figura 24

“Una de anécdotas, por favor”: Redacción y análisis de un texto creativo



¡Una de anécdotas, por favor!




1º Escribe por medio de acciones algo cotidiano que te haya ocurrido ayer mismo, en no más de un folio. Vale cualquier cosa: una charla con unos amigos en un bar, la compra en el mercado, una visita al médico... ¿Ya?



2º Ahora, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el narrador de la historia? ¿Sabrías definir la palabra “narrador”?
2. ¿Quiénes son los personajes?
3. ¿Quién es el/la protagonista de la acción?
4. ¿El lenguaje usado para contar la anécdota suena natural? ¿Por qué?
5. Intenta ponerte en la piel de un lector ajeno. ¿Crees que se entendería con el texto? ¿Por qué?

3º Recuerda prestar atención a la estructura del texto que has creado. Repasa la redacción.

5.4.3. Aprendizaje por proyectos

La estructura de los proyectos que se proponen busca recoger los aspectos más relevantes para poder ser aplicado en el aula, de forma que se concreta en aspectos curriculares propios del proyecto, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como aquellas competencias que se ponen en práctica a la hora de desarrollarlo. Se emplean determinadas rutinas de pensamiento que pueden ser empleadas para la planificación y organización de futuros proyectos, consideraciones metodológicas y pautas sobre la evaluación, de forma general. Es más, se han planteado modelos de actividades para llevar a cabo un seguimiento posterior más estricto, siempre siguiendo un orden lógico respecto al tipo de actividades que se realizan y teniendo presente lo que buscamos conseguir a través de ellas en el alumno.

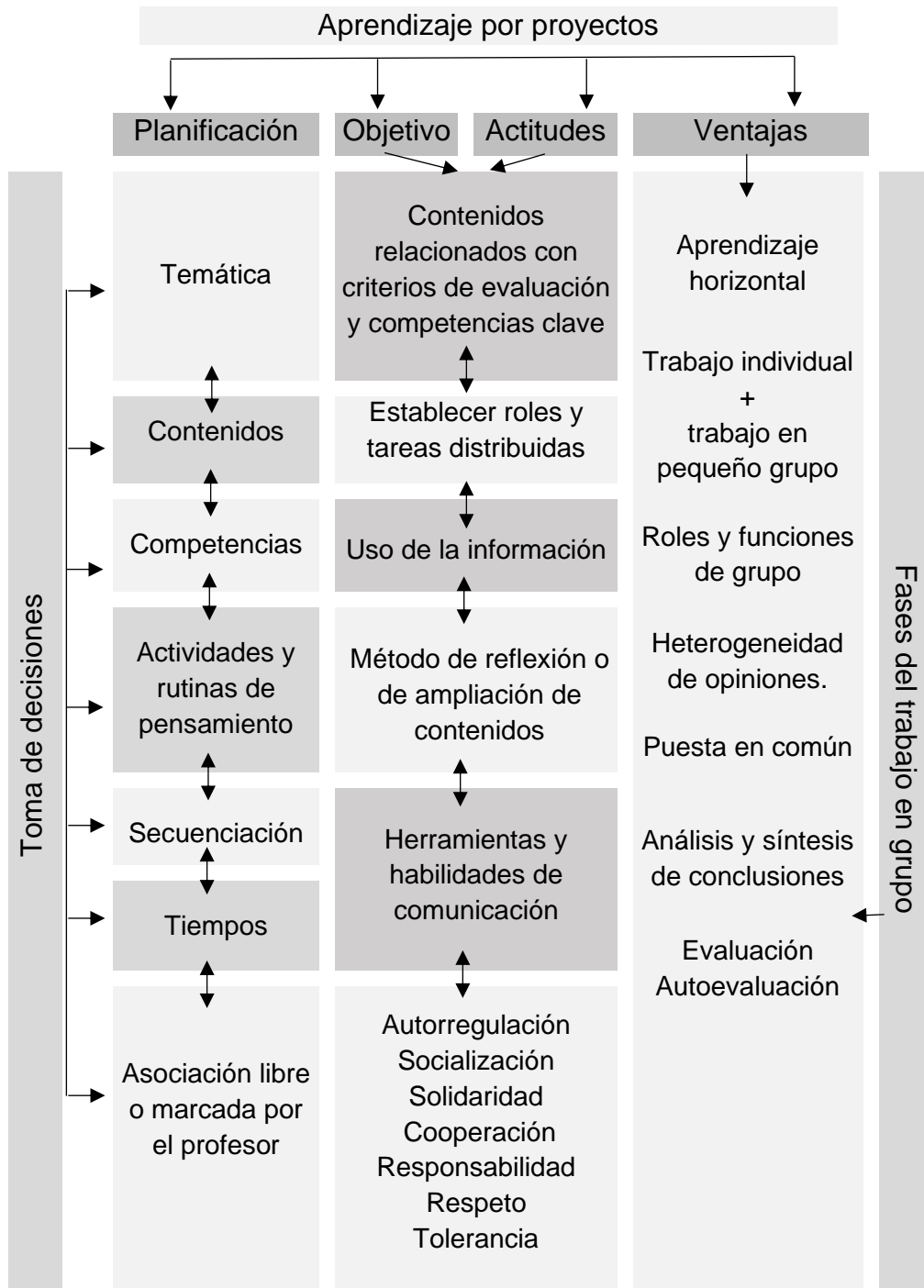
El aprendizaje basado en proyectos sitúa a los alumnos en el centro de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración. Para su aplicación se seguirán diez pasos:

1. Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.
2. Formación de los equipos.
3. Definición del producto o reto final.
4. Planificación.
5. Investigación.
6. Análisis y síntesis.
7. Elaboración del producto.
8. Presentación del producto.
9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial.
10. Evaluación y autoevaluación.

El alumno, de esta forma, planifica, coordina el equipo y elabora un producto final que resuelva la problemática que se plantea en el proyecto. Se realizará su correspondiente autoevaluación del alumno, evaluación del compañero de grupo, autoevaluación del profesor, evaluación general del proyecto por parte del profesorado y alumnado. En la Figura 25 se hace referencia a las fases del trabajo en equipo y a la toma de decisiones que implica trabajar desde esta metodología.

Figura 25

Aprendizaje por proyectos



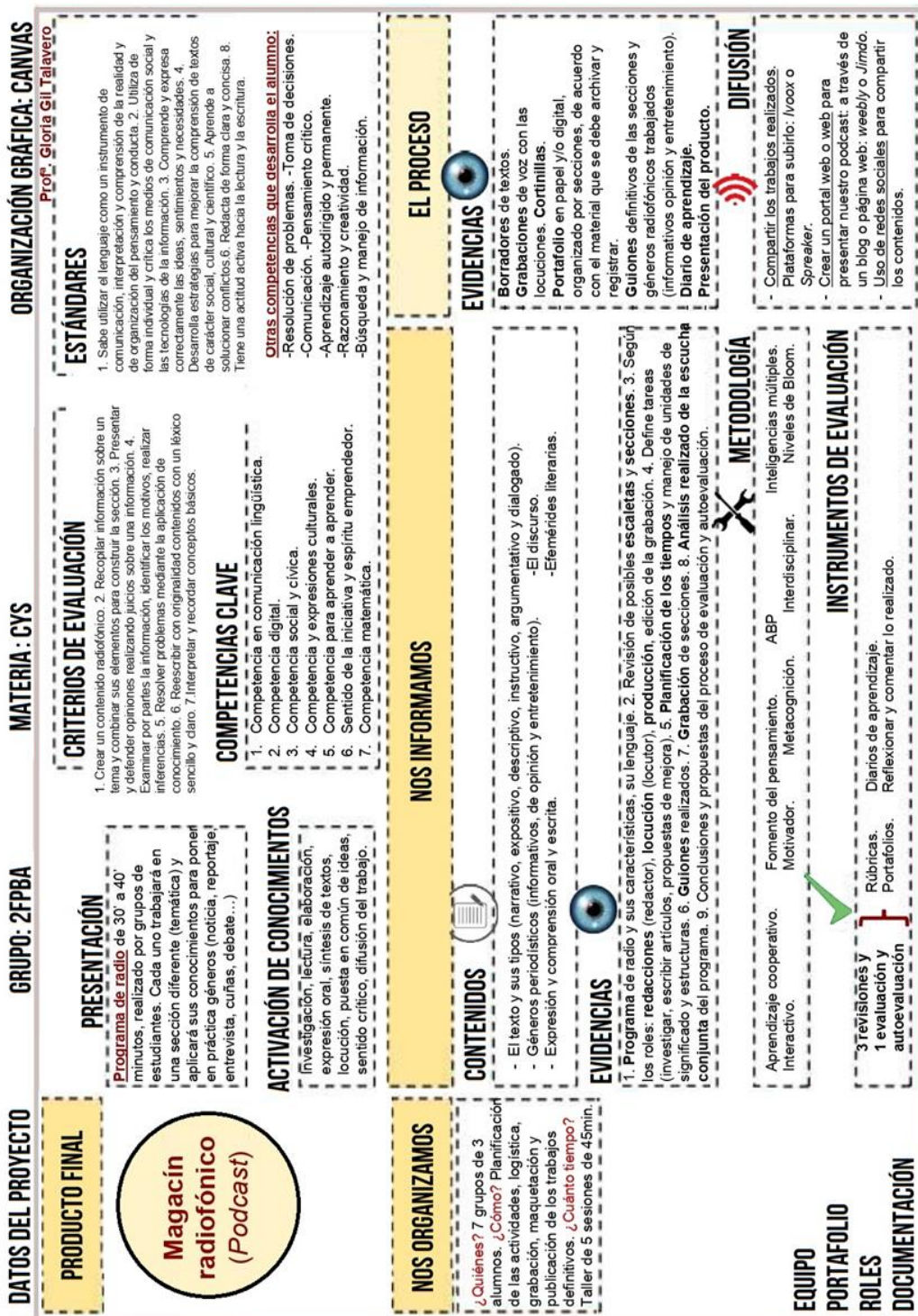
El trabajo cooperativo o colaborativo en grupos proporciona multitud de ventajas. En primer lugar, se podrían destacar los beneficios del aprendizaje horizontal sobre el vertical, especialmente con estos alumnos; es decir, las ventajas en la actitud e implicación del intercambio entre iguales frente a una exposición de los contenidos, conocimientos y experiencias por parte del profesor. En la esta misma línea, es más probable que frente a un tema que se quiere trabajar, el conjunto de alumnos tenga una información o contenidos previos, más o menos concretados o ajustados, pero generalmente heterogénea, opiniones condicionadas por la experiencia y conocimientos personales de cada uno de ellos. Y es esta la visión personal y la actitud de partida con el que el estudiante se enfrenta al proceso de aprendizaje.

Es cierto que los resultados no estarían garantizados en el mismo grado que un planteamiento que cumpla la mayor parte de las fases de forma cooperativa, en cuanto a que esta secuencia comenzaría por alcanzar un objetivo y análisis individual para ponerse, en una segunda fase, en común de forma conjunta. El aprendizaje será más significativo cuando se ha estructurado por el conjunto de los alumnos y será asumido como propio, compartirlo y resultado del esfuerzo y apreciación de un conjunto de personas, no de la suma del trabajo de varios.

Se propone en la Figura 26 un APB cuyo producto final es un magacín radiofónico (ver DOCUMENTO I: Radio escolar y su puesta en marcha en un centro y DOCUMENTO II: Creación de podcast educativos). Se ha realizado la planificación del proyecto a través del modelo 'Canvas', una herramienta de gestión estratégica empleada generalmente en el ámbito empresarial para reconocer los aspectos clave de un proyecto. Mediante este organizador se refleja cómo se relacionan los elementos más importantes y cómo compensan entre sí. Se hacen visibles los contenidos, las herramientas, las evidencias, las competencias y la metodología o instrumentos de evaluación para reconocer si existen carencias o debilidades en la planificación y se analice el rendimiento que tendría.

Figura 26

Organizador gráfico: CANVAS para APB desarrollado para FP Básica



En el caso de las actividades consideradas como «rutinas de pensamiento», al tratarse de modelos, exigen una adecuación o concreción en el momento de la actuación, no se pueden evaluar previamente desde la inclusión en el Canvas. En otras palabras, según las circunstancias, contenidos o perfil del grupo-clase adaptaremos un modelo u otro. Si alguna propuesta está alejada de los intereses del alumnado o resulta excesivamente compleja o, por el contrario, demasiado sencilla para desempeñar, bastará con ajustar las cuestiones oportunas o sustituirla por otra de un carácter más idóneo durante la realización del proyecto.

5.5. Tratamiento de contenidos transversales, valores y educación emocional

La inclusión de los contenidos transversales en el ámbito académico intenta reducir aquellas necesidades sociales que han sido adquiridas por una cultura tradicional y/o la convivencia multicultural en las aulas y busca crear situaciones que mejoren la educación en valores.

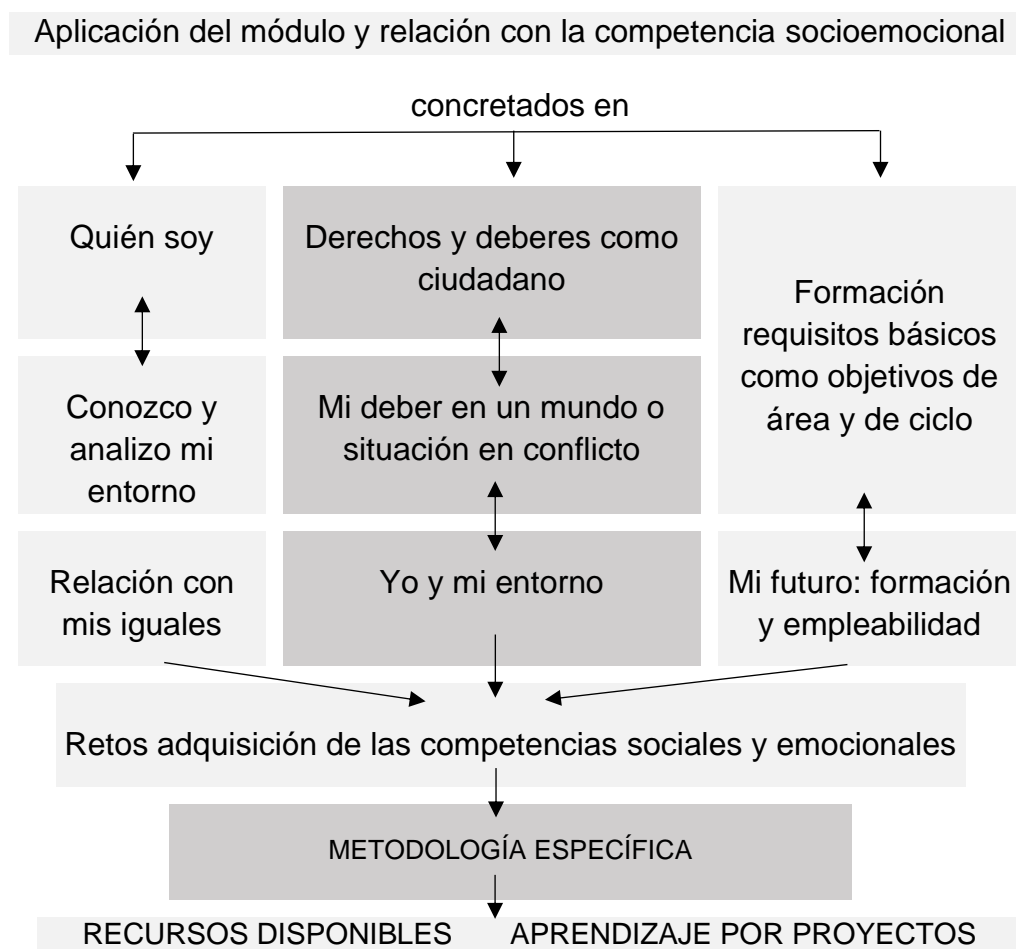
En este sentido, se busca conseguir una formación que satisfaga las necesidades del alumno como individuo que viven en sociedad y que, como ciudadano, debe relacionarse y vivir de forma responsable, crítica y autónoma. A partir de ahí, una formación que cubra los requisitos básicos marcados en los objetivos generales de ciclo y que esté preparado para su acceso al mundo laboral. En este sentido, es necesario atender a una intervención y control previo para prevenir situaciones de conducta disruptiva o de rivalidad entre miembros del grupo. Ante una situación conflictiva no resuelta, el grado de incidencia será mejor si es el profesor quien realiza una exposición oral acerca del método adecuado, para construir posteriormente un eje cronológico, mientras que el estudiante pueda realizar alguna tarea y la puesta en común sea ante un sistema de agrupamiento del total de la clase. En ese caso, previamente explicaría qué pasos deberían darse antes de la puesta en común, después se intercambiaría esa información con otro compañero situado cerca y a su vez en un pequeño grupo, así los

miembros del grupo deberían consensuar una técnica para resolver el problema que inicialmente había planteado.

Para alcanzar esos mínimos, se debe haber trabajado por la adquisición, no solo de la competencia lingüístico-comunicativa, sino de la competencia emocional y, en suma, de la competencia social, a las que en los apartados anteriores se han hecho referencia. Tal y como se recoge en el siguiente mapa (Figura 27), es importante el fomento de la inteligencia intrapersonal para poder fortalecer o mejorar la inteligencia interpersonal; y, a partir de ahí, la adquisición de la competencia social.

Figura 27

Aplicación del módulo y relación con la competencia socioemocional



Cuando se hace referencia a «temas transversales» dentro del currículo escolar, se refiere a un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que deben entrar a formar parte en actividades planteadas desde todas las áreas.

- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación para la paz
- Educación en la sexualidad
- Educación del consumidor
- Educación cívica y moral
- Educación vial
- Educación para la iniciativa emprendedora
- Educación para la igualdad

Las actuales directrices educativas reclaman la incorporación de la dimensión y/o competencia emocional en los proyectos académicos; tanto en los primeros años de escolaridad como a aquellas etapas formativas que afectan directamente a un estudiante adolescente, como es el caso del ciclo de Formación Profesional Básica.

Los proyectos de innovación e investigación educativos, puestos en marcha en los últimos años, dejan claro que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y se adquieran las competencias personales y profesionales que demanda la sociedad actual, en las aulas deben desarrollarse las capacidades emocionales (aspecto interpersonal e intrapersonal del alumno). De esta forma, para que los alumnos progresen en su formación, deben adquirir conocimientos, dominar el proceso de comprensión, análisis y, sobre todo, la destreza de aplicar estas herramientas en la gestión de la vida cotidiana.

En este programa de intervención para llevar a cabo en el ciclo de Formación Profesional Básica, se incorpora de forma explícita la educación emocional. De hecho, se convierte en el eje sobre el que se construyen, seleccionan y orientan las diferentes actuaciones con el alumnado. Se ilustra en la Figura 28 una dinámica sencilla para analizar las emociones en el aula a través del lenguaje.

Figura 28

Actividad 'Un diario de emociones' y 'Mi registro de emociones'

Diario de emociones



- Si yo fuera invisible viviría en...
- Me gustan (o no) los animales porque...
- Mi próximo vuelo sería a... porque tengo interés por conocer...
- Creo que la gente discute porque...
- Me gustaría leer un libro en el que el protagonista fuera...
- Si pudiera, me gustaría visitar... Me imagino que es... y en la que podría...
- En una desierta sobreviviría con...
- Creo (o no) en los extraterrestres porque...
- El emoticono que más uso en mis conversaciones es... porque...
- Me llevo bien con la gente que... porque...
- De los cinco sentidos, sobre todo me gusta o suelo ser más sensible a (lo visual, el tacto, el olfato, el gusto, el oído) ... porque...



Mi registro de emociones

Elige dos palabras de la lista para describir cómo te sientes hoy. ¿No encuentras tus emociones ahí? Puedes utilizar otras palabras.

Creo que estos sentimientos son:

- ambos positivos positivos o negativos
 negativos y positivos ambos negativos

Me siento así porque _____

¿Qué puede animarte o ayudarte a mantenerte feliz hoy? Lluvia de ideas...

LISTA DE EMOCIONES

ansioso
 avergonzado
 raro
 valiente
 tranquilo
 alegre
 confundido
 disgustado
 distraído
 avergonzado
 emocionado
 amable
 culpable
 feliz
 celoso
 solitario
 amado
 nervioso
 reflexivo
 cómodo
 preocupado

Nota: Esta actividad se puede realizar de forma independiente o como parte de un diario en el que se registren aspectos personales y cotidianos del día a día del alumno. Se mejorará la comprensión y el manejo emocional así como la expresión escrita. La segunda parte de la actividad puede formar parte de esta misma tarea, pudiéndose realizar el mismo día o en una sesión diferente.

Desde esta perspectiva, se busca crear un clima que beneficie el equilibrio individual y unas relaciones personales (alumno y entorno (personal, académico y cultural) basadas en los valores fundamentales de convivencia. Se actuará sobre la base de la psicología biológica, atendiendo así a los procesos fisiológicos estudiados y a sus efectos en el comportamiento del estudiante.

Esos términos que, en otras palabras, se refieren al conocimiento de uno mismo, al conocimiento de los demás y del entorno, deben convertirse en el camino para satisfacer las necesidades expresivas del individuo, mejorando los principios y valores que beneficien la inclusión, igualdad y favorecen la convivencia, así como la prevención de conflictos en el aula y su mediación en el proceso de resolución cuando surjan problemas conductuales.

Podemos favorecer la competencia lingüística a partir de un hábito de los adolescentes como es el gusto por la música y, a partir de ahí, trabajar la expresión de las emociones por medio del lenguaje, la expresión escrita y, si es posible, la puesta en común a través del diálogo. Se muestra un ejemplo de actividad en la Figura 29.

Figura 29

Actividad ‘Mi última lista de reproducción de superación’

Mi última lista de reproducción de superación

Pasamos por diferentes emociones positivas y negativas cada día. Está bien tener todos esos sentimientos, pero también debemos encontrar formas sobrellevarlos.

Rellena cada cuadro con el título de canciones (y su artista) que crees que se ajustan a las descripciones proporcionadas.

PARA DIVERTIRSE

una canción que no me puedo sacar de la cabeza

una canción de la que me sé la letra

una canción de mi película o serie de televisión favorita

PARA ALEGRARSE

una canción que asocio con la libertad

una canción que me da energía

una canción con la que me gustaría levantarme

PARA DISTRACCIÓN

una canción que me hace sentir seguro

una canción que me ayuda a pensar en positivo

una canción que me inspira

PARA DESCARGAR TENSIÓN

una canción para cuando te preocupas o tienes ansiedad

una canción para cuando te enfadas o te molestas

una canción para cuando te sientes solo o tienes miedo

PARA EMOCIONES FUERTES

una canción que te trae buenos recuerdos

una canción que te hace pensar en un ser querido

una canción para recordarte que te quieren

@GLORIAGILT

Por último, es importante aclarar que el alcance que adquiere el contenido emocional afecta tanto al planteamiento previo de la puesta en marcha del programa de intervención (para definir objetivos), como a la metodología llevada a cabo, a la actuación de Atención a la diversidad del aula y al proceso de evaluación. En este sentido, los contenidos transversales y emocionales se tendrán en cuenta para ser trabajados en sí mismos (se incluye en la Figura 30 un análisis DAFO emocional para el alumno) y como complemento para el resto de los contenidos curriculares que formen parte del módulo Comunicación y Sociedad.

Figura 30

Análisis DAFO: '¿De qué está lleno mi tarro?'



6. *Propuesta metodológica*

Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluyen los siguientes módulos profesionales:

- Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulos asociados a los bloques comunes.
- Módulo de formación en centros de trabajo.

Los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas tendrán como referente el currículo de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria incluidas en el bloque común correspondiente y el perfil profesional del título de Formación Profesional en el que se incluyen.

La organización de estas enseñanzas debe ser flexible para adaptarse a las distintas situaciones presentadas por los estudiantes, en cuanto al nivel académico, ritmo de aprendizaje, diversidad cultural, especialidad laboral y tamaño del grupo-clase, para poner en práctica las competencias del aprendizaje permanente e impulsar la continuidad formativa en el sistema educativo.

Logrando estas destrezas, se favorece la aproximación de los alumnos al entorno educativo, y repercute en un aumento de su visión personal y profesional. Además, este esfuerzo personal mejora el concepto que tienen de sí mismos y refuerza el espíritu de trabajo. Como herramientas de trabajo, se fomentará y estimulará la creatividad, la motivación, el autoaprendizaje, la integración, el trabajo cooperativo, la seguridad y la autoestima. De esta forma, se presenta como un desafío que deriva en experiencias, conocimientos y la aplicación de herramientas pedagógicas en los destinatarios. Se busca trabajar por el “nosotros”, reflejando las dificultades del adolescente, sus experiencias o retos de futuro. Una acción que pretende servir como enriquecimiento e intercambios de las aportaciones de cada uno.

La metodología empleada de estas enseñanzas debe tener carácter práctico y globalizador, integrador y aplicable a las competencias

y contenidos entre los distintos módulos profesionales que se incluyen en cada rama especializada.

Para alcanzar las metas propuestas, resulta necesario que las actividades cuenten con una estructura sencilla y estén comunicadas de acuerdo a la capacidad de los alumnos. Así asimilan mejor la información, son conscientes de lo que se les pide y muestran una actitud más positiva hacia la tarea. Su predisposición resulta indispensable para que se muestren más participativos a la hora de construir su propio aprendizaje, por lo que también hay que trabajar su autoconfianza y su compromiso con él mismo y con los demás.

El trabajo en equipo ayuda a fortalecer ese compromiso, ya que al depender el trabajo de otros de lo que haga el individuo, su responsabilidad aumenta, a la vez que se favorece una mayor relación con sus iguales, aspectos todos ellos que contribuyen a afianzar su autoconfianza. Tampoco hay que perder de vista que, bien sea en el trabajo en equipo o de forma individual, el alumno juega el papel de protagonista activo, por lo que se ha de favorecer la interacción con los profesores y otros compañeros, que necesitan de sistemas de autoevaluación y coevaluación para comprobar si el modelo de aprendizaje va por el camino correcto.

El carácter práctico, no obstante, no debe descartar otras formas de aprendizaje igual de útiles y que juegan un papel complementario de vital importancia. El planteamiento de nuevos conceptos y la resolución de dudas sobre contenidos o destrezas facilitan la asimilación de conocimientos y resultan igual de necesarios que un desarrollo adecuado de la memorización comprensiva.

Partiendo de que el centro del modelo de aprendizaje es el alumno, el profesor debe convertirse en un guía que favorezca la adquisición de conocimientos, además de proveerles de los recursos y herramientas necesarios para que desarrollen las tareas de forma adecuada y ayudarles a darse cuenta y salir de sus errores.

Para un aprendizaje completo, los alumnos deben acostumbrarse a emplear herramientas diversas, desde las relacionadas con las nuevas

tecnologías de la información hasta las tradicionales, como libros, atlas u otro material gráfico o en papel. La información aportada por el profesor bien sea por escrito o verbalmente, también es importante para el desarrollo de los aprendizajes, a los que hay que sumar el libro de texto, una herramienta más del modelo.

La programación de aula destaca por contener unidades didácticas que proponen objetivos al alcance de los alumnos, recogen de forma explícita los apartados que se van a trabajar en ellas, así como los contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Su duración será corta, de forma que los alumnos vean rápidamente los resultados de sus esfuerzos y ganen en autoconfianza. El nivel de dificultad será progresivo según transcurra el curso, de menos a más. De esta forma se facilita que el individuo adquiera competencias que le permitirán adquirir otras nuevas, además de evitar frustraciones tempranas por no ser capaz de desarrollar determinadas habilidades.

El módulo ocupa dos cursos escolares, tiempo suficiente para distribuir los contenidos y competencias a desarrollar en función de su dificultad. En este punto es preciso aclarar que, pese a que se facilitará la adquisición de conocimientos y destrezas asequibles para los alumnos, en ningún caso se encargarán tareas ni se propondrán objetivos que no les correspondan por currículo.

El punto de partida desde un punto de vista metodológico desde el que comenzar el proceso de aprendizaje será el conjunto de conocimientos previos y nivel de desarrollo del alumno. Este aprendizaje significativo permitirá adaptar el modelo a esas condiciones, lo que requiere la realización de una evaluación inicial que aporte información al profesor sobre aspectos como la capacidad lectora, la competencia en comprensión y expresión oral y escrita, nivel de conceptos teóricos o capacidad para discernir la información relevante de la que no lo es. La prueba de diagnóstico también refuerza la labor docente al permitir introducir cambios en el proceso de aprendizaje que mejoren su planificación, trabajen las carencias del alumnado y potencien sus fortalezas, de forma que estimule al individuo y evite frustraciones tempranas.

6.1. *Tratamiento del área lingüística*

La intervención socioeducativa que se propone en este trabajo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en sus vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, al mismo tiempo que la motivación en el alumnado y la mejora de su rendimiento académico y su progreso escolar. Para ello, la propuesta debe aportar las herramientas y los conocimientos que articulan los procesos de comprensión y expresión oral y escrita para desenvolverse con éxito en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

La competencia lingüística, impartida desde el módulo de Comunicación y Sociedad y reforzada por el resto de áreas, debe ayudar a conseguir entender, expresar, disfrutar mejor la realidad de cada uno. Para ello, debe trabajarse el aprendizaje significativo. En un entorno en el que la juventud se sienta segura y respetada, estará más predispuesta a compartir y manifestar sus opiniones o dudas y a aceptar correcciones. Resolver problemas de la vida cotidiana, rutinas de pensamiento para el análisis de textos, escribir un relato, encontrar el matiz temporal o modal de una frase...

Así, todo lo que se enseña sobre el área debe servir para despertar el interés del alumno. Hay que tener en cuenta que el adolescente está motivado por los asuntos cercanos a su realidad (edad, agrupaciones juveniles, deportes), de ahí que estudiar el folclore de su localidad, los usos sociales de la lengua en su entorno o tácticas similares pueden resultar útiles (Clemes et al, 1988; Damasio, 1998, 1999, 2000). Además, los temas lejanos, fantásticos o exóticos también resultan motivadores a los adolescentes (uso de libros de literatura fantástica, por ejemplo), aunque la clave en este apartado se encuentra más en la metodología de enseñanza y aprendizaje empleada que en el objeto de estudio.

Es importante señalar que la finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los demás para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas.

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional del lenguaje se articula en el aprendizaje de las destrezas discursivas en diversos contextos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos tanto de los elementos formales como de las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios.

La reflexión literaria se fomentará desde el aula y se reforzará a través del Plan de Fomento a la Lectura y a la Comprensión Lectora: comprensión e interpretación de textos significativos de la literatura española, de la literatura juvenil o cualquier texto de la vida cotidiana que ayudará a favorecer el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, a desarrollar la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. Al mismo tiempo, un mayor hábito lector dará acceso al conocimiento de otras épocas y culturas, y los enfrentará a situaciones que enriquecerán su experiencia del mundo y por lo que se incentivará el conocimiento de sí mismos, su gestión de las emociones y la automotivación.

Por medio del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, se velará por crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar de forma satisfactoria en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar, valorar el mundo y formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras o fragmentos literarios representativos.

6.1.1. El texto, la lectura, el conocimiento de la lengua, la escritura y los medios de comunicación

Tanto la competencia lingüística como aquellos contenidos propios del área presentan una serie de variables o aspectos recurrentes durante el proceso de adquisición de ambos en la tarea de enseñanza. En otras palabras, el proceso de lectura, la reflexión sobre la lengua en sí misma, el análisis de textos literarios o no literarios, los aspectos de corrección gramatical y ortográfica o las habilidades de comunicación (o

intercambio de información) llevados a la práctica aparecerán en actividades, rutinas de pensamiento o proyectos de trabajo. Se incidía, en el apartado anterior, que la producción oral y escrita o la comprensión se pondrán en marcha o bien como resolución parcial de tareas o como fruto final del proceso de aprendizaje.

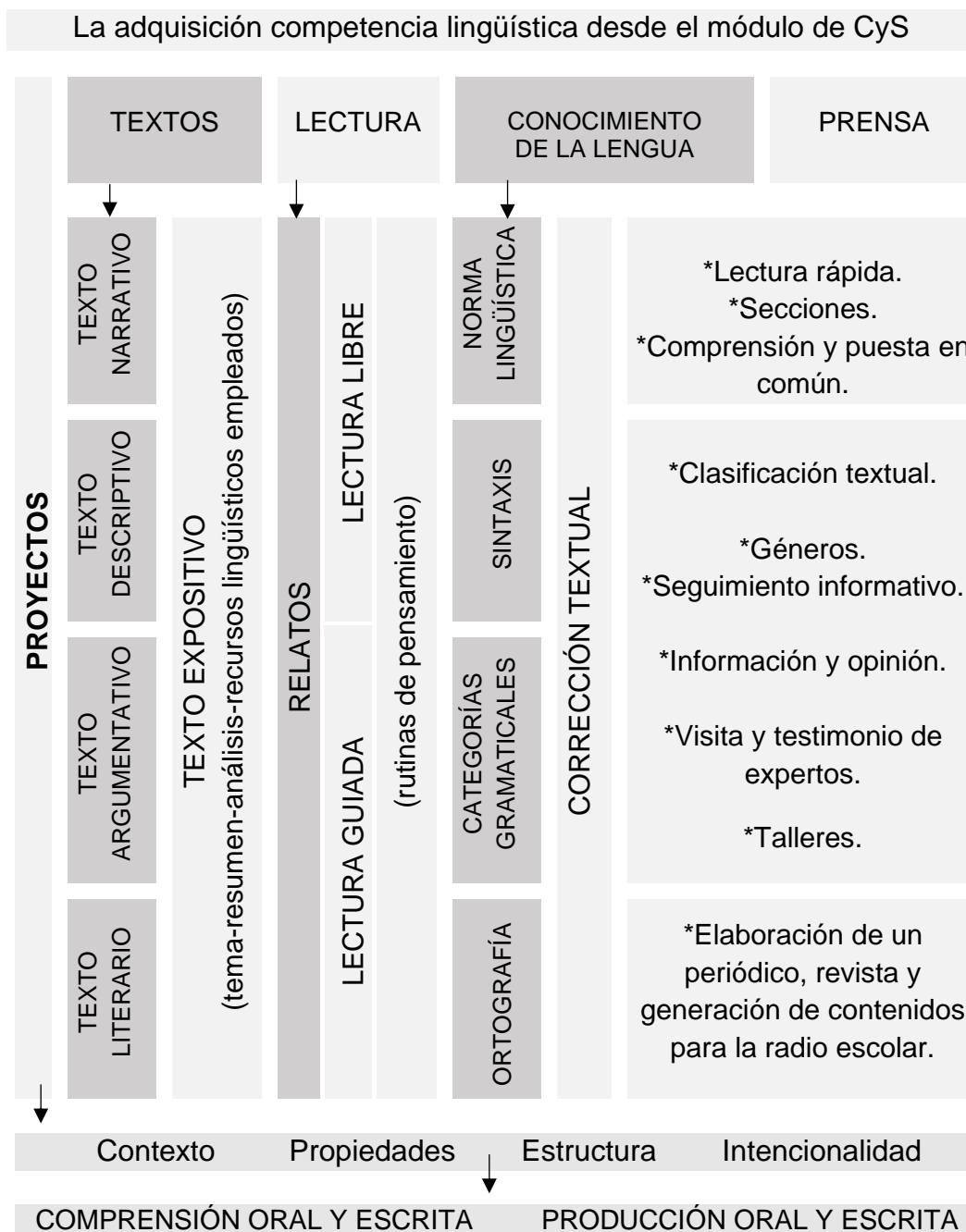
Cuando se plantean determinadas consideraciones acerca de los planteamientos lingüísticos que se puedan dar en el módulo de formación de FPB, también es necesario hacer referencia a la importancia que adquiere la corrección ortográfica. Conocer las normas de ortografía, así como atender a una corrección en las producciones que realicen serán objetivos constantes en las tareas que se lleven a cabo durante todo el curso académico en esta formación. De ahí que se considere conveniente profundizar en esta práctica y se recoja de una forma más extensa en el apartado “Conocimiento de la lengua”, ya que es la base de cualquier actividad más compleja para desarrollar la competencia lingüística. El desarrollo del hábito lector busca que la lectura se convierta en una actividad relacionada con el ocio, el interés y el placer personal. En algunos casos la posibilidad de compartir sus experiencias a partir de la lectura pasará a un segundo plano; se prestará atención al análisis de los recursos lingüísticos y a la metacognición.

Algunas constantes se ponen en marcha de forma automática y casi inconsciente, porque son procesos para llegar a otros de carácter más complejo, pero que, sin una correcta aplicación o habilidad en ellos, no se alcanzarían los objetivos marcados como meta final.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se regulariza en el avance de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos a través de actividades que favorezcan la comprensión y producción de creaciones orales y escritas. En la Figura 31 se muestra cómo se propone trabajar desde Comunicación y Sociedad para mejorar la comprensión y producción oral y escrita, por medio del texto, la lectura, el conocimiento de la lengua y los medios de comunicación.

Figura 31

Adquisición de la competencia lingüística desde CyS



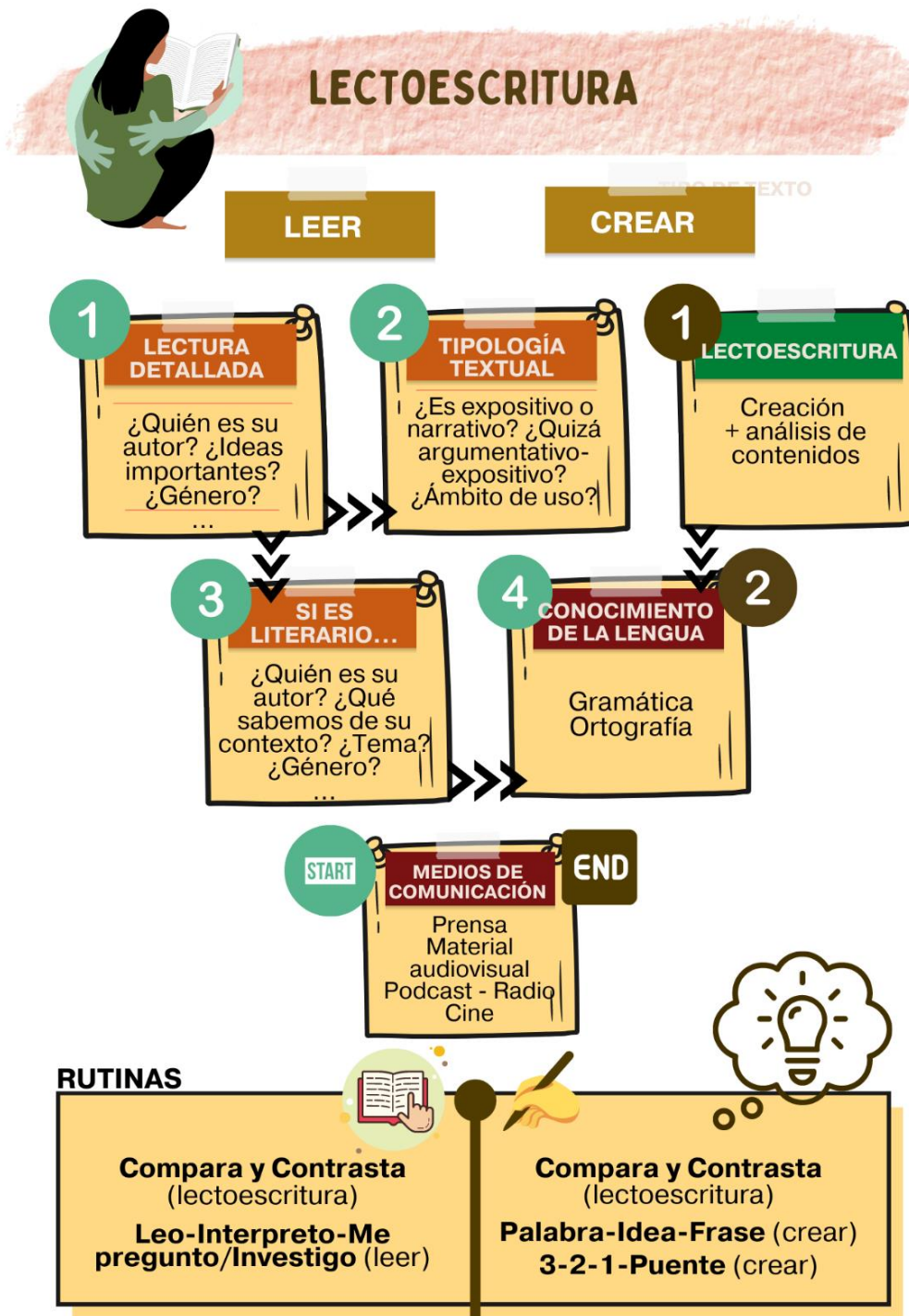
1. *El texto como eje para la adquisición de la competencia lingüística.* Se sitúa el texto como elemento que articulará el resto de los aspectos lingüísticos, como vehículo de comunicación y la forma en la que se manifiestan los contenidos:

- *Comprensión oral y escrita:* identificar las características propias de un texto oral o escrito. Como acceso a su contenido, herramientas para elaborar un resumen, toma de notas, captación de mensajes, aspectos en los que profundizar y aplicación de conceptos previos.
- *Producción oral y escrita:* es la base de los proyectos y tareas que se llevarán a cabo. El planteamiento y la ejecución de las tareas necesita de la producción (oral o escrita) para alcanzar los objetivos que se han marcado: actividades de creación, de análisis o de exposición de trabajos. Por medio de debates, informes escritos, se evaluará todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro estudiante. De este modo, se darán una serie de pasos progresivos y constantes que permiten la incorporación de nuevos contenidos.

Desde el texto se estudia el acceso al conocimiento a través de la lectura, el conocimiento de la lengua por medio del análisis de elementos lingüísticos formales, los elementos y finalidad de la situación comunicativa en la que se da y las variables sociales que enmarcan las coordenadas de espacio y tiempo en el que se produce. La Figura 32 muestra el planteamiento lingüístico que se defiende para mejorar la lectoescritura en el aula. Por una parte, de forma gráfica se indica los niveles para trabajar la lectura y la escritura. Este planteamiento se completa con algunas de las estrategias de metacognición (rutinas de pensamiento) para analizar esos niveles conscientemente y, con el paso del tiempo, de forma automatizada.

Figura 32

Planteamiento lingüístico y metacognición: Lectoescritura



Como vía de acceso a cualquier texto, se aconseja el empleo de estrategias de pensamiento con el objetivo de explorar ideas, sintetizar y organizarlas o profundizar en las aprendidas: *Figura 33: Veo (Leo)-Pienso-Investigo (Me pregunto); 3-2-1-Puente; Palabra-Idea-Frase; Compara y contrasta; Las partes y el todo, o Causa-Efecto.*

Figura 33

Comprensión y análisis de textos: Leo-Pienso-Me pregunto

LEO-PIENSO-ME PREGUNTO 

¿Qué leo? ¿Qué veo? (Objetividad)



¿Qué pienso sobre eso?  

**¿Alguna interpretación más?
¿Causas o consecuencias?**

**¿Qué preguntas me surgen al haber leído este texto o
analizado este material audiovisual?** 

¿Qué puedo investigar?

Nota: Es importante marcar el recorrido y hacer referencia a las fases de planificación (lo objetivo y lo subjetivo), realización, evaluación y atender a los objetivos que hay que lograr para avanzar hasta el relato final.

2. *La lectura*, dividida e integradora de varias vertientes. La lectura entendida desde su función procedimental que sirve de acceso a un conocimiento y, por tanto, al aprendizaje de la lengua. La comprensión lectora a partir de la propuesta de diferentes textos para asimilar la información, el tema, estructura, géneros literarios o recursos lingüísticos, etc. En todos ellos, se propone la lectura detallada del texto o relato, ejercicios para conocer a su autor, hacer un resumen, describir a los personajes, el estudio del género por sí mismo y la aplicación de los conocimientos que se han ido adquiriendo para entender el proceso creativo de esos fragmentos y para una posterior producción del alumno siguiendo unas pautas marcadas por el profesor.


- *Expositivos, descriptivos, narrativos, argumentativos o dialogados:* es importante que hagan referencia a las Ciencias Sociales, para entender su aplicación a diferentes ámbitos académicos, divulgativos o periodísticos.
- *Lectura libre:* en esta ocasión, se busca dejar en manos del alumno el libro al que acercarse, como fuente de disfrute a través de la lectura. Se plantean una serie de lecturas recomendadas para esta etapa, pero se considera que ellos puedan seleccionar otro tipo de lectura. Se les puede guiar en función de los intereses o hobbies de cada uno de ellos. Así se identificará la lectura como motivadora, la posibilidad de relacionarse con otros compañeros para la puesta en común de aspectos relevantes para su comprensión y posterior análisis. Proyecto:  Calendario serendipia:
- *Literarios:* en este caso, el análisis propiamente de la tipología textual y los elementos lingüísticos que aparecen. Estos textos hacen referencia a un género literario trabajado por proyectos como el que se incluye en la Figura 34 (desde textos biográficos y autobiográficos, en torno a la ciencia ficción o a la recreación de una época a través del fomento de las Inteligencias Múltiples).

Figura 34

Proyecto literario para fomentar las Inteligencias Múltiples

VIVIR LA LITERATURA EN FPB

HERRAMIENTAS

I. Inteligencia lingüístico-verbal:

Compara y contrasta en grupo (con un ordenador gráfico dado) al menos 5 características de cada uno de los movimientos especificados.

II. Inteligencia lógico-matemática: Crea un decálogo en el que se reflejen los rasgos fundamentales del hombre del renacimiento a través de silogismos.

III. Inteligencia visual-espacial: Dado un texto renacentista (En tanto que de rosa...) selecciona los colores que lo ilustran y crea un mapa mental (significado).

IV. Inteligencia cinestésico-corporal: Inventar una presentación con la coreografía realizada en la inteligencia musical. Se puede realizar en vivo o a través de un video de entre 2 y 3 minutos...

V. Inteligencia musical: Busca una melodía renacentista, escucharla y realizar una coreografía adecuada a ella.

VI. Inteligencia interpersonal: En la representación de la coreografía (atrezzo, peinados...), los grupos actúan de jurado valorando honestamente el trabajo de cada uno de los grupos tanto de manera colectiva como de manera individual.

VII. Inteligencia intrapersonal: Haz una reflexión personal de 30 líneas (individual) contando todo lo que has hecho, cómo lo has hecho, qué has aprendido y con qué tópicos renacentista te identificas más y por qué (Rutina: qué sé-qué voy a aprender-qué he aprendido).

VIII. Inteligencia naturalista: Escoged un mito clásico utilizado por los renacentistas y analizad el papel de la naturaleza en el renacimiento.

OBJETIVOS

A. Entender el contexto histórico en el que surge el Renacimiento y cómo y por qué se producen los cambios de mentalidad.

B. Comparar y contrastar las características de la Edad Media y del Renacimiento.

C. Enumerar y explicar los tópicos renacentistas más importantes.

D. Señalar las Influencias en los movimientos posteriores.

E. Buscar las artes en las que el Renacimiento plasma su mentalidad con ejemplos de cada una.

EL PROCESO

Secuenciación y temporalización de las actividades:

El orden de realización de las actividades será el siguiente: I, II, III, V, IV, VI, VII, VIII.

Duración: un mes.

Evaluación: Todas las semanas se realizará una evaluación de la realización del trabajo y del trabajo entregado al final de cada sesión (ver anexos). Las notas serán calificaciones de evaluación.

Figura 35

Práctica del ciclo de Peluquería de FPB para trabajar la puesta en escena del proyecto literario ‘Vivir la Literatura’: Historia a través de los peinados



3. *Conocimiento de la lengua*: elementos lingüísticos y gramaticales y ortografía.

- *Aspectos gramaticales*: se propone adaptar el contenido curricular o competencias al tipo de fragmento o texto que quiera trabajar. Se proporcionarán unas pautas para el reconocimiento de elementos y análisis. Durante las primeras dinámicas, no es necesario resaltar todos los elementos del texto. Simplemente, el docente focalizará aquellos aspectos que quiere que se identifiquen, en consonancia con el objetivo que se hubiera marcado previamente.
- *Ortografía*: esta propuesta se basa en un plan personalizado que se hará en paralelo a los proyectos que se realicen durante el curso. Se pretende que cada alumno pueda seguir una serie de instrumentos de seguimiento del proceso, a los que se suman actividades de esfuerzo y evaluación. Con el fin de motivar a los estudiantes en este campo, se trabajará sobre errores ortográficos que existan en diferentes publicaciones (Ej. Figura 36: periódicos, carteles, redacciones de clase, ejercicios en los que el profesor haya dejado errores gramaticales y ortográficos para identificar...); a partir de ahí, se dará la explicación teórica. Además, se propone el reto de ‘fotografiar’ cualquier error ortográfico que encuentren en su entorno (cartelería, notas, prensa, etc.).

Figura 36

Conocimiento de la lengua a partir de errores de recortes de prensa



The collage includes several newspaper clippings and a news article snippet with annotations:

- diario 16**: "RECLAME HOY SU LÁMINA COLECCIONABLE DEL MEJOR DICCIONARIO INGLÉS-ESPAÑOL", "PIDE INDULTO PARA FLORIANI POR MÉRITOS POLÍTICOS", "LE HECHA FLORES A HUMALA".
- Atletico de Madrid**: "El Atlético quiere salir de la U.V.I ante el Athletic", "Quique Flores debuta en Liga al frente de los colchoneros, que necesitan una victoria para salir de la zona de peligro", "Quique promete un buen partido ante el Athletic", "Cerezo: 'Hechar a Abel era la única solución'".
- EL PAIS.COM Internacional**: "EL AÑO DE las REVUELTAS 2011", "La intervención internacional a contribuido ha destruir el 30% de la fuerza militar de Gadaffi", "El Gobierno se arroca en la propuesta de una reforma política dirigida por el propio dictador y las negociaciones se estancan - Las rebeldías logran avances en Eregga gracias al apoyo aéreo de la OTAN".
- Día de la Biblioteca**: "Estoy convencido que el mejor trabajo que puede hacer la Junta de Andalucía es convertir esta tierra en una comunidad de lectores, porque eso significará que seremos más cultos y más libres, mas críticos y más tolerantes, ciudadanos más activos.", "Desde el año 1997 cada 24 de Octubre se viene celebrando el Día de la Biblioteca, iniciativa que surge de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, cuyo presidente es el andaluz Antonio Rodríguez Almodóvar. Dicha asociación es la institución encargada de celebrar en España este día.", "El Día de la Biblioteca sirve para homenajear su importante papel en la difusión de la cultura dentro de la sociedad y para fomentar su uso indispensable para el desarrollo de una sociedad plural y avanzada, así como compromiso que garantice el acceso libre a la información por parte de las instituciones públicas."
- Fe de errores**: "El título Solo uno de cada seis parados cuenta con ayudas, publicado ayer en la página 22 de la sección de Economía, debería decir Solo seis de cada 10 parados cuenta con ayudas."
- Un avión español se estrella en Turquía por tercera vez en lo que va de año**: "La caída de la aeronave CN-235 causa la muerte de tres técnicos españoles".
- SEGUNDA TENERIFE**: "Amaral pide que el estadio sea una hoy a presión".

4. La escritura. Fomentar la escritura creativa a través de dinámicas que trabajen la expresión escrita y oral supone una oportunidad para el intercambio de impresiones entre el profesorado y el alumno, o entre los alumnos del grupo clase. La escritura en sí misma representa un instrumento metodológico que facilita la creación y desarrollo de la competencia lingüística. A través de ejercicios de lectoescritura emocional, creación y análisis de contenidos, el estudiante se familiariza con una forma de expresión y de acceso al conocimiento, que integra la lectura y el conocimiento de la lengua. Es importante que se creen dinámicas lúdicas para que mejore su gusto por la escritura. En la Figura

37 se incluye tablero para trabajar la creación de textos narrativos. También se puede trabajar directamente con dados que ilustren en sus caras diferentes imágenes.

Figura 37

Escritura creativa: 'Una historia de profesionales'

TIRA UNA HISTORIA ¡ DE PROFESIONALES !

Tira un dado y crea una historia con los elementos que te toquen.

	PERSONAJE	LUGAR	MOMENTO	PROBLEMA
		EN UN LAGO	EL ÚLTIMO DÍA DE CLASE	NO SUENA EL DESPERTADOR
		EN UN HOSPITAL	EN VACACIONES DE VERANO	HACES UN NUEVO AMIGO/A
		EN UNA COCINA	EL PRIMER DÍA EN UN TRABAJO	UN ACCIDENTE EN EL TRABAJO
		EN EL ZOO	LA NOCHE DE SAN JUAN	UN ATASCO
		EN UN ESCENARIO	UN DÍA LLUVIOSO	DIABETES
		EN UNA SALA DE FIESTAS	UNA NOCHE ESTRELLADA	TE PIERDES VOLVIENDO A CASA

Nota: este mismo tablero se puede usar para fomentar la expresión oral.

5. Los *medios de comunicación* se tienen como referencia de acceso a información y documentación (material audiovisual, podcast o prensa), por lo que se trabaja en diferentes proyectos con recursos o base de datos que de ellos emanen; tanto para trabajar temáticas como para la puesta en práctica de tipos de textos, características de estos y tipo de información e intención comunicativa. La ejecución de los Proyectos AE, cofinanciados por el FSE (ver ANEXO VII: Proyectos (I+D+i): Aula-Empresa Junta Castilla y León: Aprendizaje inteligente emocional y Leer con los sentidos I y II) fue una oportunidad para conocer los medios de comunicación a partir de actividades y talleres realizadas por expertos y profesionales del sector a nivel local, regional y nacional. Otros proyectos surgieron a partir de la creación de un periódico digital para ‘El País de los Estudiantes’; otros, con la puesta en marcha de una radio escolar. Algunas de los trabajos realizados por los alumnos en radio (creación de *podcasts* para trabajar la noticia, el reportaje, la entrevista y la publicidad) están accesibles a través de los siguientes enlaces:



Podcast - Entrevistas

Una de las iniciativas que se centró en el proceso de redacción y tareas de periodismo fue la creación la revista ‘De tú a tú’ en la que se incluyeron entrevistas perfil a diferentes profesiones. Los alumnos trabajaron así el género informativo, la preparación de la entrevista, la ejecución y su transcripción y corrección posterior. se crearon tareas por grupos para el posterior reparto de roles y tareas. El reto se temporalizó durante ocho sesiones de clases. Tras el desarrollo de todas las fases, se realizó una labor importante de evaluación del proceso tanto por parte del alumno, grupo, como del profesor. Se contó con la colaboración de un policía, una concejala de Cultura, electricista, profesor, peluquera, orientadora del centro, cocinera, escritor, ama de casa, responsable de organización de eventos y el presidente de una asociación de la localidad. Un ejemplo de este ejercicio se muestra en la Figura 38.

Figura 38

Revista 'De tú a tú'

De tú a tú...

Comunicación y Sociedad II Coord. Prof.ª Gloria Gil Talavero C.I.F.P. Río Ebro

BERNABÉ N. POLICÍA NACIONAL

"Es esencial la integridad, el trato correcto con el ciudadano y el trabajo en equipo"



BERNABÉ N. 40 años. Enamorado de su tierra, Asturias. Responsable de Participación Ciudadana en la Comisaría de Miranda de Ebro, Burgos. Con tan solo 21 años, accede al Cuerpo de Policía Nacional con una vocación clara: servir al ciudadano. Cumple su cuarto aniversario en nuestra ciudad y reconoce que le resulta "muy gratificante" el trato con los niños, la ilusión y la admiración que le muestran los más pequeños en su visita a los colegios.

VEROQUEJAN MIRANDA DE Ebro

¿Desde siempre quisiste ser Policía? Estudié Bachillerato, el Curso de Orientación Universitaria (COU),



Y con cualquier otro colectivo que lo requiera.

¿Cuántas horas le dedicas al día a tu trabajo? Dedico la jornada legal establecida pero amoldada a las circunstancias de cada día.

¿Cuántos años es el día a día en tu trabajo?, ¿en qué consiste? Comienza a la primera hora de la mañana. Hay que mirar todas las incidencias o todo lo que haya ocurrido el día anterior. Se revisan todos los documentos y luego hay una puesta en común entre los departamentos de la comisaría. Acudo a los colegios para dar las charlas programadas, reuniones o las actividades que tengo prevista para ese día.

¿Quebraderos de cabeza? Como en cualquier profesión, hay días más complicados que otros. No por ser policía hay más quebraderos.

"Resulta muy gratificante el trato con los niños, la ilusión con la que te miran cuando vas a un colegio", afirma.

¿Qué es lo que más te enamora de tu trabajo? Recientemente, mi tarea en los colegios. Es muy gratificante el trato con los niños, la ilusión cuando entras en sus clases, la ilusión con la que miran los más pequeños a un policía.

¿En qué consiste tu uniforme diario? ¿Es cómodo? Es un pantalón de trabajo normal. De calzado, unas botas también de trabajo. Una camisa, de manga larga o corta. También una chaqueta como prenda exterior. Además, llevamos gorra y el cinturón, que es donde llevamos todos los utensilios para el trabajo. Sí, es cómodo.

¿Recuerdas algún momento con especial cariño? Llevamos un coche de policía a un colegio para explicarle a niños de cinco años cómo funcionaba. Se les entregó unas paguinas y carne de policía infantil. Al acabar, se me acercó un niño y me miró (sonríe) y me dijo "tú es el día más feliz de mi vida". Eso, la verdad, que emociona...

¿Es peligrosa tu labor? Actualmente al encargarme de Participación Ciudadana en Miranda de Ebro, de las charlas en los centros educativos y las reuniones con distintos colectivos, no. No es tan peligrosa como las personas que desarrollan su labor patrullando las 24 horas por la ciudad. Aunque el peligro nunca se sabe cuándo de está ni cuándo viene. Todos los días debemos estar preparados para cualquier imprevisto.

¿Alguna vez te has planteado cambiar de profesión? La verdad es que no. Nunca me lo he planteado.

Por tus palabras, ¿te encuentras a gusto siendo policía? Sí. Estoy orgulloso de formar parte de este colectivo. Estoy muy contento de desempeñar esta labor.

¿Alguna vez te has planteado cambiar de profesión? La verdad es que no. Nunca me lo he planteado.



Durante la entrevista en el C.I.F.P. Río Ebro, GLORIA GIL

Autoridad, respeto, fidelidad, al cuerpo... son de las actividades de tu profesión. ¿Qué te ha aportado a tu vida personal?

Sin duda alguna, el trabajo de la policía no podría realizarse sin la jerarquía de mando, es lo que otorga una eficiencia a la organización. La policía es como una gran familia. Al final, después de tantos años juntos, compartiendo tantas experiencias, se hacen amistades y muy buenas.

¿Cómo es el trabajo en equipo?, ¿es complicado? El trabajo en equipo en una organización es fundamental, es clave para dar una respuesta adecuada. Cada Brigada de la comisaría debe estar coordinada con el comando permanentemente y una comunicación fluida para dar una respuesta rápida y adecuada a los problemas que se van planteando.

¿Qué imagen crees que tiene la sociedad de vosotros?, ¿estáis reconocidos? Somos una institución bien valorada por la opinión pública, por las encuestas de C.O.P. Se nos valora muy bien.

Muchas gracias por habernos atendido y por compartir cómo es el día a día en tu profesión. Gracias y mucha suerte. Gracias a vosotros por vuestro interés y trabajo.



Bernabé N. trabajando en su despacho en la Comisaría del C.I.P.

De tú a tú...

Comunicación y Sociedad II Coord. Prof.ª Gloria Gil Talavero C.I.F.P. Río Ebro

MATEUSZ JAWORSKI ELECTRICISTA

"Siempre se aprende algo nuevo. Todos los días. No importa en qué lugar estés trabajando"



MATEUSZ Jaworski, 20 años. Natural de Polonia. Reside en Miranda de Ebro desde los 11 años. Le encantan los videojuegos, en general, todo lo relacionado con la informática. Tiene facilidad para hacer amigos y le caracteriza su nobleza y sinceridad. Siempre consigue sacar una sonrisa a aquellos que tiene cerca y lo necesitan.

ADRIL JIMENEZ / MIRANDA DE Ebro

¿Desde siempre era tu vocación ser electricista? En realidad, cuando era pequeño quería ser médico, pero la electricidad también me gustaba mucho, me llamaba la atención.

E incluso podemos trabajar en un instituto. De todas formas, siempre se aprende algo nuevo. Todos los días. No importa en qué lugar estés trabajando.

¿Hay mucho trabajo en el sector? Bueno, sí que hay, pero para las ofertas de Miranda de Ebro buscan a gente con mucha experiencia. Al principio tienes que salir fuera si quieres trabajar.

El servicio de electricidad es algo esencial para la gente y que no sabe hacer cualquiera... ¿Está valorada como profesión? Sí que está valorada. Sí. Se nota mucho la diferencia por el cambio de luz de mejor calidad. Hay gente que está contenta, aunque siempre hay quien no lo quiere tanto.

¿Qué seguridad seguís en tu trabajo, en cuanto a equipamiento? Me pongo guantes por si acaso hay algún cortocircuito o para no cortarme los dedos. El caso por sí me da algo al trabajar en la cesta (sonríe).

"Los primeros meses fueron duros. No sabía cómo iba a ser el trabajo, no tenía confianza con los compañeros", afirma Jaworski.

¿Bastefecho con tu sueldo? No, no mucho. Durante el tiempo que estuve trabajando en Asturias, realizaba más tareas que aquí en Miranda. Podrían haberme dado algo más (risas).

¿Cuántas horas de trabajo tienes a la semana en el empleo que vienes desarrollando actualmente? Mhm... Pues la verdad que aproxiadamente unas 50h semanales. Unas 10 horas al día.

¿Trabajas en equipo normalmente? Sí, trabajo con uno de los jefes. En este caso, suelo trabajar en pareja.

¿Qué es lo que más te gusta de tu profesión?, ¿hay algo que te saque de tus casillas? Lo que más me gusta es trabajar, estar entretenido. Soy inquieto, así que no puedo estar con las manos cruzadas, sin trabajar. Me siento incómodo. Lo que me gusta... (se muestra pensativo) es estar parado. De todas formas, también es cierto que siempre hay algo que hacer (risas).

¿Dónde te gustaría estar en 10 años? Me gustaría poder estar trabajando aquí, en esta ciudad, en Miranda de Ebro; y además, eso me permitiría estar cerca de mi pareja.

¿Cómo defines tu profesión? Si tengo que definirla, diría que es guay. Me resulta divertida e interesante en muchos sentidos. También, es cierto, que actualmente tiene muchas salidas profesionales.

¿En la vuestra? Sí. La Formación Profesional tiene mucha práctica aunque también hay que estudiar y esforzarse mucho.



Puesta a punto eléctrica, portando el equipo de protección individual.



Jaworski trabajando desde la cesta en el alumbrado de la ciudad.

¿Podrías decirme tres cualidades que debiera tener un electricista o una persona que se quiera dedicar a ello? Creo que es esencial no tener miedo a la electricidad, sobre todo, es importante el respeto que hay que tenerla. Es muy importante trabajar con cabeza, es decir, tener bien claro lo que haces en cada momento y por qué lo estás haciendo.

Estudiaste aquí, en estas aulas, en este centro de hecho acabaste apenas unos meses, ¿cómo fue tu experiencia en nuestro instituto, en el C.I.F.P. Río Ebro? Primero estudié P.C.P.I. Me gustó muchísimo. La verdad, no estoy Mecánica porque ya pensaba en mi futuro, en hacer Grado Medio y encontrar trabajo y creía que Electricidad me iba a abrir más puertas. Durante estos años, la verdad que no fue todo tan sencillo. Tuve que sacrificarme mucho. Estudiando hasta las tantas de la mañana... Pero, sin duda alguna, mereció la pena el esfuerzo. Tuve suerte. Pude conseguir trabajo gracias a la Bolsa de Empleo que hay aquí, del "Río Ebro". Me avisó la orientadora de una oferta que encajaba con mi perfil, me decidí y aquí estoy, trabajando en lo que me gusta (sonríe).

¿Tiene suerte. Conseguí mi actual empleo por la Bolsa de Trabajo del C.I.F.P. Río Ebro."

Muchas gracias por habernos atendido y por compartir cómo es el día a día en tu profesión. Gracias y mucha suerte. Gracias a vosotros por vuestro trabajo e interés.

En el caso de las Ciencias Sociales, se propone escoger un tema de actualidad y darle seguimiento de su evolución por la cobertura periodística que se haga. Asimismo, se darán pistas para descubrir las características de ese medio de comunicación y el lenguaje que emplea.

Lo que interesa en estas actividades es entender el texto, siendo de la mayor importancia que el alumno, y no solo el profesor, sepa por qué no entiende algo (no sabe qué significa una palabra, se pierde en oraciones largas y complejas, no relaciona unos aspectos del texto con otros, etc.) como paso imprescindible para aprender a desentrañarlo. En este contexto convendrá insistir en la utilidad de diccionarios, enciclopedias, libros de consulta o consultas orales cuando algo no se comprende porque faltan informaciones previas.

Para potenciar la comprensión y expresión, se puede comenzar con lecturas y comentarios orales y escritos de diversos tipos:

- expositivos y argumentativos de temática atractiva para los estudiantes, textos de dificultad limitada, proporcionados a principio de curso por los profesores, en los que se traten aspectos relacionados con las materias del currículo.
- noticias importantes de prensa, con la posibilidad de que cada alumno haga el seguimiento de una de ellas durante un tiempo, para explicar posteriormente a los demás lo que ha ocurrido y poder responder a sus preguntas.

En el primer trimestre, los ejercicios de comprensión podrían no ligarse necesariamente con los de expresión escrita en el caso de aquellos alumnos que planteen problemas serios a la hora de entender lo que leen. Es recomendable crearles una situación para que, no sintiéndose abrumados por todo lo que no saben hacer, puedan comentar oralmente las informaciones que reciben y las causas que les impiden recibir otras. En una segunda fase (desde el primer momento para quienes tengan menos dificultades), la comprensión se relacionará con la expresión escrita mediante la elaboración de resúmenes, esquemas, preguntas, respuestas sobre el texto, etc.

Las actividades específicas de producción de textos escritos se deben adaptar en lo posible a los intereses del alumno. Por eso parece adecuado empezar por la selección de información en función del receptor y la finalidad del escrito (si es posible, textos relacionados con la familia profesional del ciclo), y el orden de la información (atención a su claridad y conocimiento del léxico). A continuación, se debe atender a la puntuación, las concordancias y las sustituciones léxicas y pronominales. El seguimiento de los problemas de ortografía y la realización de ejercicios para superarlos ocuparán serán constantes a lo largo del curso. En las programaciones del módulo, y especialmente en la de primer curso, deben existir propuestas para trabajar en esta línea.

Parece que la eficacia de ese refuerzo dependerá, en buena medida, de que el profesor disponga, desde principio de curso, de una batería de actividades variadas para aplicar sobre la marcha según las dificultades de cada alumno y para arbitrar formas de corrección alternativas a las tradicionales para corregir en casa (corrección oral, intercambio de ejercicios, autocorrección o uso de la plataforma TEAMS).

6.1.2. Tratamiento de las Ciencias Sociales

Llegados a este punto, se han recogido aquellas orientaciones pedagógicas que se han considerado claves para poner en marcha una intervención que pueda formar parte de la programación didáctica para el módulo de Comunicación y Sociedad. A partir de ahí, será el docente o su equipo el que tome sus propias decisiones y adapte al grupo de alumnos para intervenir de una forma más precisa y concreta según el perfil de los estudiantes del ciclo.

En cualquier caso, la propuesta metodológica que se presenta parte del resultado de las pruebas y variables estadísticas que en este estudio se recogen, atendiendo al perfil y contexto específico. Los contenidos de Ciencias Sociales merecen un tratamiento específico por su carácter articulador y vehicular en el que además de la fuente de conocimientos en sí misma, supone una puesta en práctica de las

habilidades de acceso a la información y análisis, a las que anteriormente se han hecho referencia.

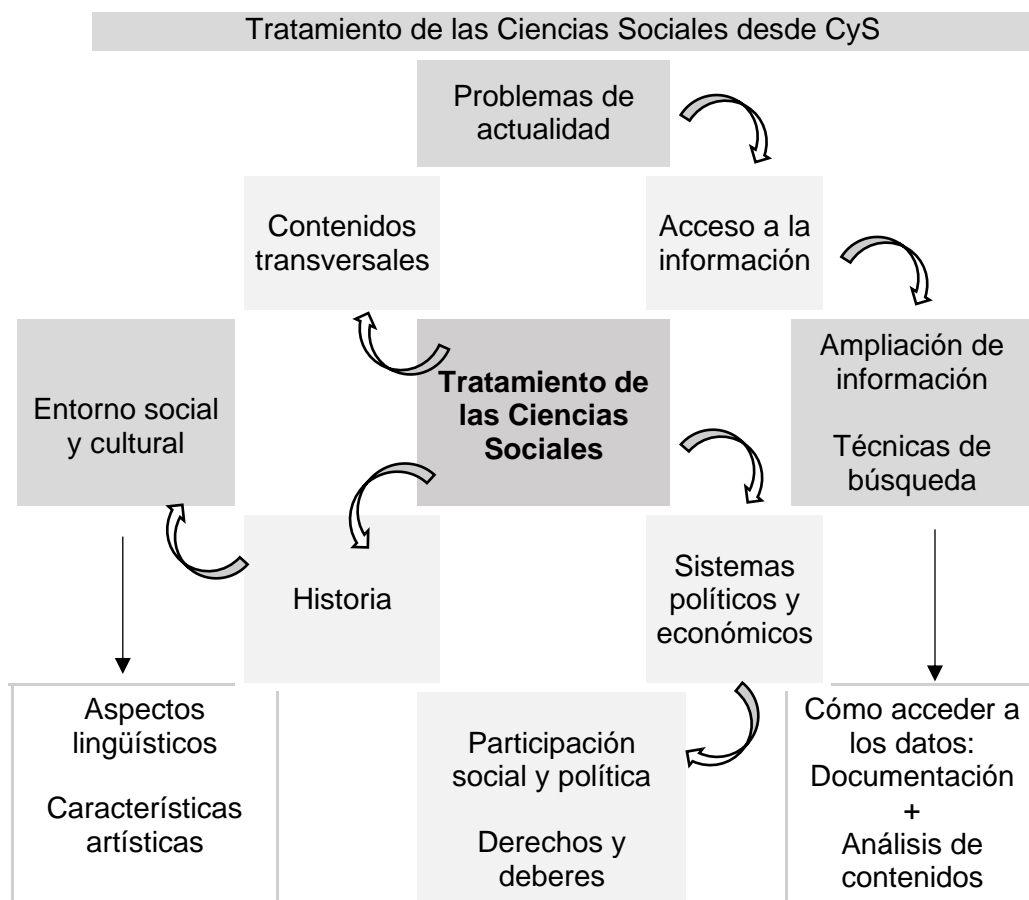
Por otra parte, en el apartado “Tratamiento de la educación emocional, contenidos transversales y valores”, se hacía referencia a aquellos contenidos transversales que se integran en el módulo como cuestiones de tratamiento universal. La educación ambiental, la educación para el desarrollo, para la salud o para el consumo son algunos de los aspectos que están íntimamente relacionados con proyectos de investigación que se refieren a cuestiones del entorno o problemas de actualidad. O bien llevados al aula a través de textos o como propuesta de investigación para realizar trabajos de campo para su posterior análisis y estudio. Desde textos que traten temas de consumo saludable hasta guías de instrucciones para prevenir los accidentes laborales o educación vial.

La educación intercultural cobra relevancia por la convivencia de culturas existente en nuestra sociedad y que queda ejemplificada con la procedencia diversa del alumnado tipo de este ciclo y nivel formativo. Se convierte el centro educativo en un lugar apropiado para tratar la problemática social actual y los valores intrínsecos que están vinculados a la misma. Una reflexión que puede ser abordada a partir de un texto, una noticia de actualidad o el comentario de encuestas o estadísticas oportunas. El tratamiento de estos contenidos se trazarán con una planificación y documentación previa por parte del docente responsable, y se ejecutará de forma sistemática, progresiva y coherente a las características del grupo.

Existe una clara relación entre lo social y lo lingüístico en este módulo, como ya hemos justificado. La importancia de las técnicas de investigación y su conexión con el proyecto de trabajo se encuentra en el tratamiento de la información. En la figura 39, se recogen aquellos aspectos propios de las Ciencias Sociales y que adquieren importancia en el currículum y proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciclo de Formación Profesional Básica, y más concretamente, en Formación Profesional Inicial, dentro del módulo que nos concierne.

Figura 39

Tratamiento de las Ciencias Sociales desde CyS



Es, en este aspecto, en el análisis del entorno social más cercano al alumno, sobre el que recae la potencialidad de un contenido especialmente motivador. Problemas de actualidad, técnicas de investigación social o trabajos de campo, antecedentes históricos y la participación social y política son algunos de los aspectos más atractivos que deben encabezar el módulo ya que, a partir de ellos, emana la funcionalidad del aprendizaje explicado a partir de evidencias reales y de actualidad. En este sentido, mirando al entorno social y cultural, existe un abanico de posibilidades de las que obtener información, llevar a cabo las competencias que buscamos desarrollar en el alumnado. Con proyecto de Ciencias Sociales de la Figura 40 se podrán adquirir

contenidos de índole histórica y social, partiendo del conocimiento de varios monumentos del entorno del estudiante.

Figura 40

Proyecto de Ciencias Sociales 'Conocemos nuestra ciudad'

CONOCEMOS NUESTRA CIUDAD

ACTIVIDADES

- I. Leer toda la información que se te ha facilitado sobre los monumentos más importantes de tu localidad.
- II. Escribe las palabras que no conozcas y ponlas en común con tu grupo.
- III. Escribe 10 características principales del monumento. Ayúdate, subrayando las ideas más importantes. Emplea la ficha 'qué sé-qué quiero aprender-qué he aprendido'.
- IV. Busca ocho palabras de las que tengas dudas de su significado, búscalas en la RAE y escribe sus acepciones.
- V. Selecciona 10 adjetivos que definan tu monumento. ¿Puedes relacionarlo con alguna época de la Literatura? Ahora busca un texto literario de la misma época que el monumento.
- VI. Escribe un anuncio publicitario en el que animes al público a ver tu monumento. Piensa que eres el guía turístico de tu localidad, recoge las características más llamativas e intenta convencer a mayores, jóvenes y niños. **VENDE TU CIUDAD** a través de ese anuncio.
- VII. Pon los datos necesarios para saber llegar hasta el monumento.

OBJETIVOS

- A. Entender el contexto histórico de ese monumento.
- B. Comparar y contrastar las características entre diferentes monumentos de los escogidos por los grupos de trabajo.
- C. Enumerar y explicar los tópicos literarios de la época asociada a ese monumento.
- D. Adquirir nuevo léxico.
- E. Entender el proceso de aprendizaje.
- F. Valorar la importancia del patrimonio histórico.

EL PROCESO

Secuenciación y temporalización de las actividades:

El orden de realización de las actividades será el siguiente:
VII, I, II, III, IV, V y VI.

Duración: 6 sesiones.

Evaluación: Todas las semanas se realizará una evaluación de la realización del trabajo y del trabajo entregado al final de cada sesión (ver anexos). Las notas serán calificaciones de evaluación.

En este proyecto se ha partido de cuestiones propias de la disciplina de las Ciencias Sociales. A partir de la presentación de acontecimientos históricos contemporáneos, se buscan las respuestas en períodos históricos anteriores (rutina de pensamiento “Qué sé-qué voy a aprender-qué he aprendido”, “Compara y contrasta”, “Idea-frase-puente” o “Causa-Consecuencia”). De esta forma, se puede ampliar con contenidos con los que entenderán cómo está constituido el sistema social y político que rodea al alumno y de qué forma pueden participar en la estructura de la sociedad civil, cuáles son los modelos económicos que predominan en nuestra sociedad y las características que emanan del patrimonio cultural y artístico de nuestro país. Se relacionan así aspectos lingüísticos, culturales, artísticos, históricos, económicos, etc.

Los contenidos se tienen que integrar de forma lógica en el área de Comunicación y Sociedad, sin que suponga un desfase o desviación en el seguimiento y alcance de la programación de aula. Se entiende, en este sentido, que se trata de adoptar una perspectiva pedagógica social que facilite la reflexión de su entorno y de los valores, actitudes y comportamientos cívicos deseables.

El interés en el área de las Ciencias Sociales recae, además, en la oportunidad de fomentar o reforzar las competencias sociales del individuo: desarrollo de su autonomía, sentido crítico, resolución de problemas o, lo que es lo mismo, educar para la vida.

6.2. *Actividades*

A partir de las ideas previas de los alumnos, el profesor realiza una graduación de las dificultades dentro del proyecto, contemplando una escala clara, de menor a mayor dificultad, de manera que los alumnos se vayan familiarizando con los temas, a situaciones sencillas y que, a su vez, pueden afrontar posteriormente otras más complejas.

Una misma actividad se plantea con varios grados de exigencia, llegando a distintos niveles de profundización, y con aquellos alumnos de ritmo lento, trabajando solo los contenidos imprescindibles.

Las actividades son más o menos dirigidas, dependiendo de la tipología del alumno. Para que se realice un aprendizaje efectivo y se pueda responder a la diversidad de intereses y niveles de clase, se emplea una variada gama de actividades. Es más, el tipo de actividad o de rutina de pensamiento ofrece diferentes posibilidades de aplicación para alcanzar distintos objetivos. Previamente a la puesta en práctica de la actividad o ejercicios se deben dejar claros los contenidos que se van a trabajar, así como aquellas competencias y habilidades que se buscan desarrollar; todo ello, con el fin de que el estudiante comprenda la intencionalidad de la propuesta y los beneficios que pueden darse en una toma de decisiones posterior. Las actividades podemos clasificarlas según la finalidad que tengan y, a su vez, se relacionan coherentemente con las fases metodológicas que ya se han propuesto: proceso de observación, descubrimiento, generalización y ampliación.

- *Introducción*: actividades de observación, motivadoras.
- *Desarrollo*: actividades de generalización, reconocimiento, aplicación y creación.
- *Refuerzo*, para aquellos alumnos que presenten mayor dificultad de aprendizaje.
- *Ampliación y profundización*: para los alumnos que tengan mayor capacidad de aprendizaje e interés por los conocimientos.

Se hace una temporalización aproximada y totalmente flexible en cuanto a la duración de las sesiones. Se debe tener en cuenta que generalmente el módulo de Comunicación y Sociedad se imparte en bloques de dos horas seguidas en el horario lectivo.

SECUENCIACIÓN ACTIVIDADES	1º sesión	- Presentación de la sesión, observación y motivación. Activación de conocimientos previos.
	2º sesión	
	3º sesión	
	4º sesión	- Desarrollo: actividades de generalización, reconocimiento, aplicación y creación.
	5º sesión	
	6º sesión	- Actividades de ampliación y/o refuerzo.
	7º sesión	
	8º sesión	Evaluación: taller de evaluación

— *Actividades de introducción-observación-motivadoras*

Actividad introductoria para determinar cuáles son los conocimientos que tienen los alumnos sobre los contenidos que se van a explicar posteriormente. Se les darán pautas sobre las que va a girar la sesión de ese día. Se presentan los contenidos de forma dinámica y cercana para conseguir la atención e interés de la clase.

Figura 41

Actividad de introducción-observación-motivadoras

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Vais a prestar atención al siguiente video. Son 4 minutos. (A partir del minuto 9)

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-emigracion-hoy/2086982/>

- ☉ ¿Qué están haciendo los ponentes?
- ☉ ¿Cómo defienden sus opiniones?
- ☉ ¿Qué tipo de argumentos o razones emplean?

Introducción



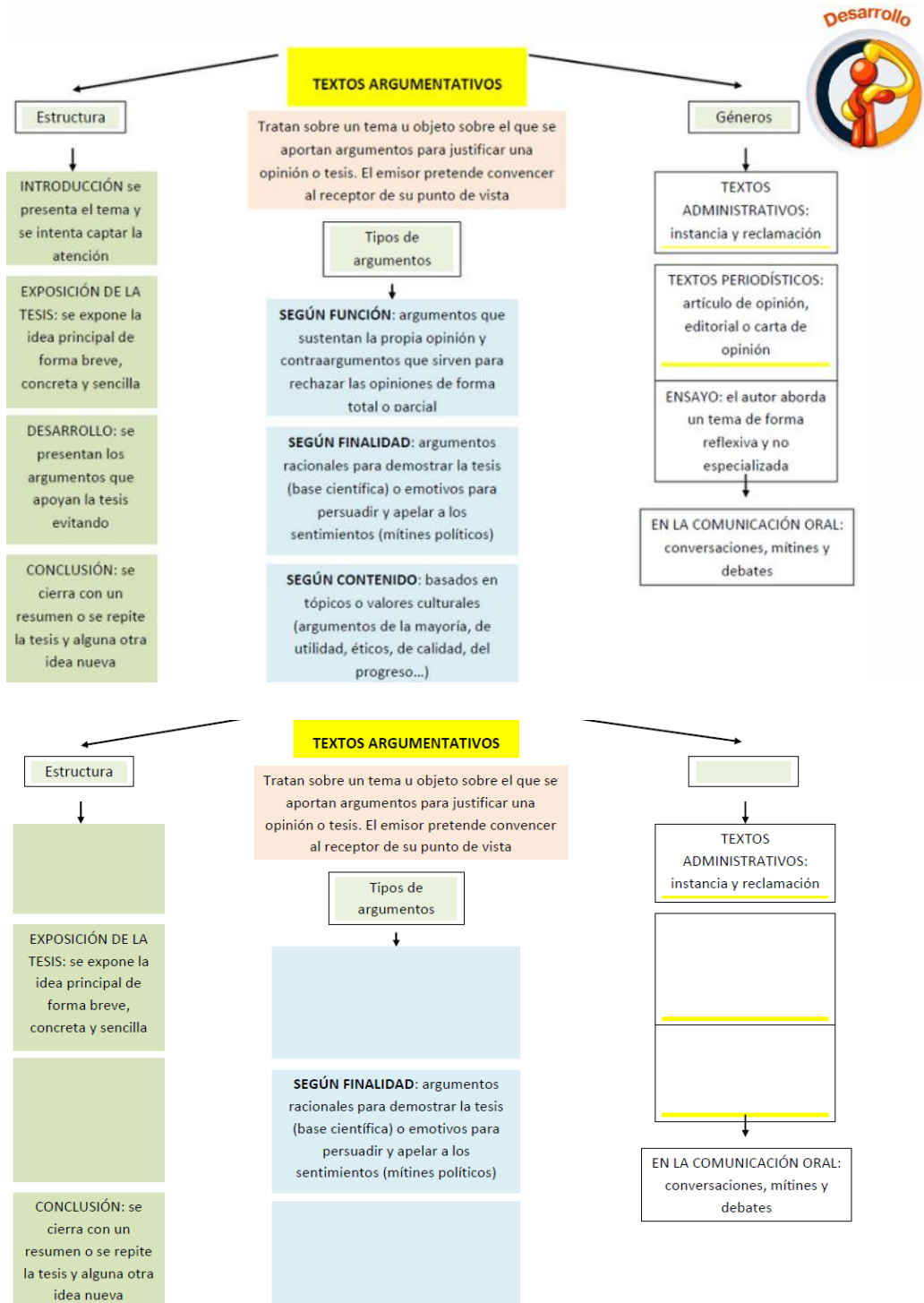
Nota: Se trabaja el texto argumentativo a partir del visionado de un debate sobre la emigración. Video de RTVE.

— *Actividades de desarrollo-generalización-aplicación*

Los contenidos se explicarán en la parte central de la sesión, seguida de esa primera actividad introductoria. Es aconsejable que la explicación de los contenidos se haga a través de la elaboración de un mapa mental o conceptual. Se puede usar también una presentación interactiva, vídeos o audios para apoyar la explicación, en algunos casos, magistral.

Figura 42

Actividad de desarrollo-generalización-aplicación



— *Actividades de ampliación y/o refuerzo*

Se apuesta por profundizar en contenidos ya dados o aprendidos. Las actividades de refuerzo irán destinadas, por lo general, a alumnos que presenten alguna dificultad para alcanzar los objetivos marcados. La ampliación de contenidos familiarizará al alumno con fuentes de información, documentación y el uso con nuevas tecnologías. Estas últimas serán de carácter voluntario y serán tenidas en cuenta para la calificación en el apartado actitudinal.

Figura 43

Actividad de ampliación y/o refuerzo

ENTRANDO EN MATERIA


Identifica la tesis y el tipo de argumentos que predominan en los siguientes textos.

1. Cómprate esta marca de lavadora y sobre todo este modelo, tiene una gran potencia en el centrifugado y aun así es muy silenciosa. A mí me ha dado un resultado excelente y eso que ya tiene más de 10 años.
2. Yo no veo por qué la exhibición de mendigos ha de constituir un bochorno mayor que la exhibición de millonarios. Si la miseria es una vergüenza, la riqueza tiene forzosamente que ser otra. Si se oculta a los pobres, que se esconda también a los ricos.
3. Si cuando te roban en casa o en la calle acudes a la policía, ¿por qué les insultas ahora llamándoles cerdos opresores?
4. El integrismo islámico encuentra un caldo de cultivo perfecto en la pobreza generalizada de grandes masas de población en el Islam. Los partidos político-religiosos prometen un mundo mejor y una igualdad más aparente entre todos.

Qué leo

Qué pienso

Qué investigo



— *Actividades complementarias y extraescolares*

Por parte del Departamento de Orientación o de Lengua y Literatura y en colaboración con otros departamentos, se apuesta por un taller de radio, un periódico digital, un fanzine impreso u online o un pasaporte literario. Así mismo, y de forma paralela, se intentará fomentar el uso de la biblioteca del centro aprovechando efemérides y labores de documentación a través de la creación de una hemeroteca. En la Figura

44 se recoge una actividad trabajada por los alumnos de 1º de FPB sobre las lecturas realizadas. Forma parte de la iniciativa ‘Pasaporte literario’.

Ficha 44

Pasaporte literario: Reseña de lectura

RESEÑA DE LECTURA

NOMBRE

MATERIA

FECHA



Calificación

Argumento ☆☆☆☆☆
 Personajes ☆☆☆☆☆
 Atracción ☆☆☆☆☆
 Dificultad ☆☆☆☆☆

Ficha técnica

Título
 Autor
 Género
 Editorial

Resumen

Escribi un resumen no conclusivo, es decir, que no revele el final. Intentá que sea un breve adelanto del libro. El objetivo es que atraiga a posibles lectores, quienes deben saber de qué se trata la historia sin conocer el final.

.....



Elementos literarios

Brindá información sobre los elementos que componen la historia.

Temas

Tono

Protagonista

Personajes secundarios

Lugar

Tiempo

Claves

En pocas palabras, mencioná las claves del libro.

LO MEJOR

LO IMPORTANTE

LO PRESCINDIBLE

LO PEOR



Recomendación

Explica brevemente si vale la pena leerlo y por qué.

— *Actividades de evaluación // talleres de evaluación*

La evaluación es continua (mediante observación, procedimientos y entrega de trabajos). Se realizarán pruebas escritas u orales al final de cada unidad didáctica para comprobar si se han cumplido los estándares de aprendizaje marcados o si se debe modificar la metodología por parte del docente porque esta no haya sido efectiva y coherente con el contenido y/o nivel del alumno. Servirán para saber en qué punto nos encontramos y qué medidas se pueden tomar para futuras pruebas o seguimientos. Con estas actividades, el alumnado también será consciente de qué contenidos adquieren más importancia en el tema.

6.3. *Recursos didácticos*

- *Pizarra y tiza.* Se emplearán para la realización de esquemas, mapas conceptuales, cuadros de generalización, análisis de oraciones, anotaciones... Recurso llevado a cabo en el aula para apoyar la explicación oral del profesor. Si el centro contase con pizarra digital, la tarea docente se beneficiaría con la posibilidad de acceso a internet de forma inmediata y la interacción para ejercicios prácticos que ofrece la pantalla táctil.
- *Textos.* Los textos orales y escritos siguen teniendo un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura, así como una selección de estos adaptada a los conocimientos de los alumnos. Habrá textos para el profesor (lingüísticos, didácticos, con enfoques interdisciplinarios, literarios, informativos, etc.), textos para el alumno (libros de texto, libros de carácter monográfico, libros de lectura, etc.) y texto para el trabajo en el aula y de ampliación (selección de textos y antologías, prensa periódica para su análisis, reflexión y comentario lingüístico y cultural en general, etc.).
- *Diario/semanal de escritura creativa.* Los alumnos de Formación Profesional Básica cursan el módulo de Comunicación y Sociedad, junto con otros de áreas comunes y profesionales (tal y como se hace

referencia y amplía en otros apartados de este Plan de Intervención). En el caso de los módulos pertenecientes a contenidos profesionales específicos, desarrollan aquella línea laboral que están cursando. El diario de escritura creativa es una oportunidad para poder conjugar contenidos de ambos módulos (comunes y profesionales); es decir, tipos de texto de diferente índole creados por el alumno. Este ejercicio puede mejorar la motivación y bienestar personal (posibilidad de que voluntariamente el estudiante encuentre en la escritura una forma de expresión personal y de autoconocimiento). En primer lugar, fomentaremos la escritura, la creatividad, la corrección ortográfica y gramatical, etc. Sería conveniente fijar una actividad a la semana para la escritura, con una tarea para llevar a cabo en el aula o en casa, pautada o libre en cuanto a temática o estructura. Se puede aprovechar el tema que se vaya a emplear como centro del trabajo para recoger al inicio la cita de un escritor o selección de poema. buscaremos así darle unidad a nuestro ejercicio y la posibilidad de despertar la curiosidad en el alumno para ampliar la información sobre el contenido o el autor escogido. Pondremos en práctica también los contenidos vistos durante la semana en el resto de la materia. Incluso podrían llegar a ser apoyados con alguna ilustración. Tal y como se ha hecho referencia en el apartado del “Tratamiento de contenidos transversales, valores y educación emocional”, se incluirán contenidos para identificar y expresar las emociones a través de la producción escrita de textos.

- *Biblioteca de aula.* Resulta imprescindible para las tareas de indagación y tendrán un carácter consultivo-formativo. Incluirá libros de texto del nivel de los alumnos, diccionarios, enciclopedias, obras literarias, etc. Recurso útil para fomentar la búsqueda de información tanto a través del acceso a internet como a través de aquellos documentos físicos a los que puedan acceder. Es útil contar con diccionarios y libros de fácil consulta en el aula; de esta forma, invitamos a poder hacer uso de ellos en cualquier momento e incluso para llevar a cabo tareas de expresión y lectura oral, ejercicios de comprensión y memoria auditiva o de corrección ortográfica.
- *Blogs y plataformas educativos.* Por medio de aplicaciones como Edmodo, Microsoft TEAMS o Moodle, se establecerá una

comunicación directa entre alumnos y profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, se pueden realizar actividades en línea, chat de grupos, consulta de dudas, formación de equipos de clase para trabajos en grupo, asignación de tareas, correcciones y calificaciones por medio de rúbricas en línea, calendario de tareas y reuniones, carpetas de archivos con apuntes, ejercicios y otros documentos de trabajo.

- *Radio escolar.* La radio como recurso educativo se convierte en una opción óptima para fomentar la lectura y la expresión oral en el alumno de Formación Profesional Básica. Además, se trata de una herramienta que fomenta la motivación del estudiante.
- *El cine como recurso didáctico:* sesiones de cinefórum que refuercen las competencias y habilidades desarrolladas previamente.
- *Revista “De tú a tú”:* entrevistas realizadas a diferentes profesionales. Entrevista perfil a través de la técnica pregunta-respuesta. Contacto y conocimiento del entorno laboral y su acceso a este.
- *Ordenador con Internet, salida de audio y proyector.* El empleo del ordenador para el aprendizaje de los contenidos del área ofrece numerosas aplicaciones prácticas, además de la motivación que su uso puede agregar por sí mismo. El ordenador ayuda al tratamiento de la información, pues permite las consultas rápidas de multitud de datos, procesarlos ágilmente, elaborar gráficos, ordenar materiales de diferentes maneras, corregir y ampliar textos, etc. Se pueden reproducir recursos audiovisuales. Si el aula cuenta con ordenador/es para que los alumnos puedan hacer uso de él en trabajos en grupo, uso de procesador de texto o consulta. es conveniente marcar los tiempos y objetivos para el desarrollo de la tarea que se ejecute; de ser así evitaremos posibles distracciones y alcanzaremos el resultado que buscamos. Siempre bajo la guía y el seguimiento del profesor responsable.
- *Retroproyector.* Este recurso se puede emplear para proyectar transparencias relacionadas con el área, como análisis de oraciones, cuadros de generalización, etc. Este es quizás el recurso del que se

hace menos uso. Igualmente es una oportunidad para proyectar algún documento que se tenga impreso, artículo de prensa, etc. Siempre que no se tenga la oportunidad de digitalizar para hacer una proyección a través de alguno de los recursos anteriormente mencionados.

7. Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula

El uso de las nuevas tecnologías se llevará a cabo como herramientas al servicio del aprendizaje. Para un mejor desarrollo del tema, serán útiles dispositivos informáticos: proyector de diapositivas, pizarra digital interactiva, equipo de vídeo, ordenadores con conexión a internet (ordenadores/wifi), entre otros recursos tecnológicos.

El nuevo modelo de enseñanza que propician la era digital implica muchas transformaciones: cambio en el proceso educativo, en los proyectos de innovación e investigación, en el propio proceso de enseñanza (aprender a aprender y alfabetización digital), en los objetivos educativos, en los centros escolares, en las formas pedagógicas (el nuevo rol del profesor y del alumno), y cambios en los contenidos didácticos.

Se relaciona este apartado con la competencia clave digital porque contribuye a mejorar las habilidades para buscar, obtener y procesar información. También se fomenta la utilización de las tecnologías como instrumento de trabajo (de formación y como búsqueda de empleo), pretendiéndose al mismo tiempo inculcar una actitud crítica y reflexiva ante el uso que hagan de ellas. La lectura y la escritura han de plantearse como fundamento para la formación de un alumnado reflexivo, selectivo, abierto y capaz de elegir con criterio.

Por lo tanto, el objetivo de su uso radica en dotar a los alumnos de las capacidades y de los conocimientos necesarios para que conozcan las características básicas de los equipos, sepan buscar la información de calidad (acudan a fuentes oficiales), sean críticos con

aquello que leen a través de las redes, visibilicen su trabajo de forma correcta y que la consideren como herramienta de formación.

7.1. Propuesta de experiencia con las TIC en el aula

*Correo electrónico del alumno, específico para la materia, o preferentemente aquel que la Consejería de Educación le haya generado automáticamente. Dicho correo se usará para la entrega de trabajos individuales y de grupo al profesor; el envío de correcciones del profesor al alumno. Desde el año 2020 se trabaja preferentemente con la plataforma de Microsoft TEAMS, asociada a la cuenta del estudiante de 'EducaCyL'. En este espacio, el docente podrá hacer un seguimiento de la evolución del estudiante a lo largo del curso académico a través de foros, entrega de actividades, etc.

1. Espacio web o blog de aula. Se publicarán en este espacio algunos de los trabajos individuales y grupales realizados por el grupo-clase, referencias de trabajo de refuerzo individual, presentaciones de contenidos utilizadas en clase, propuesta de textos para debate. Esto les hará ver el resultado de su esfuerzo, la práctica y la difusión que se le puede dar a los contenidos académicos a partir de las nuevas tecnologías (aprendizaje significativo). Podríamos diferenciar entre aquellas plataformas con las que se trabaje en el día a día a nivel interno y aquellas de acceso público y que sirvan para dar a conocer aquellas actividades que se realizan. De esta forma, el alumnado se sentirá partícipe y, al mismo tiempo, responsable de lo que se muestra en la plataforma (publicada en internet). Habilidades de trabajo en grupo y la exigencia de la aportación individual al proyecto.

Se fomentará la planificación, la enseñanza a través del descubrimiento, la autonomía personal y, cada uno, desde sus potencialidades, se sentirá parte de un mismo trabajo que será necesario sacar adelante. Se emplearán recursos tecnológicos como apoyo al proceso de aprendizaje (hipervínculos, material de soporte digital, bases de datos on-line, libros de lectura

digitalizados), tras seleccionar con rigor fuentes fiables a las que se puede acudir (trabajo de documentación).

Figura 45

Espacio web o blog de aula



El C.I.F.P. Medina del Campo pone en marcha "Leer con los sentidos": un proyecto de investigación e innovación educativa AE (I+D+i) que pretende fomentar las habilidades lectoescritoras y sociocomunicativas en el alumnado de FP Básica. Esta tarea, cofinanciada por el Fondo Social Europeo, se realiza desde el Departamento de Orientación del Centro.

Se trata de una experiencia educativa que busca desarrollar la creatividad, fomentar el aprendizaje por proyectos y la resolución de problemas. Con el objetivo de impulsar el hábito lector, mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar la motivación, seguridad y autoestima y, todo ello, con una metodología activa que tiene como recursos didácticos la radio escolar on-line y el cine.

Este trabajo forma parte de un estudio de investigación (2015-actualidad) llevado a cabo por la prof. Gloria Gil Talavero del C.I.F.P. Medina (Medina del Campo, Valladolid), en colaboración con la Universidad de Salamanca y el C.I.F.P. Río Ebro (Miranda de Ebro, Burgos) y en el que se analiza cómo trabajar desde la educación emocional favorece directamente el desarrollo de la competencia lingüística-

Resintoniza

#FPBásica #CIFPRíoEbro #SomosFP #SumaRíoEbro



OFERTA EDUCATIVA CENTRO (PDF)

2. Twitter de aula. Se pueden incluir algunas de las producciones realizadas por los alumnos durante el aula: citas, microrrelato, anuncio de actividad, conceptos, efemérides, etc. 140 caracteres que amplían la información del tuit gracias a hipervínculos con sitios web relacionados con la materia.

7.1.1. La radio escolar y la creación de podcast con el alumnado

La digitalización de la radio y su apuesta por la creación de formatos adaptados al consumo que hacen actualmente los usuarios, la convierten en un recurso coherente para adaptar nuevas formas de aprendizaje desde narrativas multimedia y multiplataforma (López, 2009; Perona, 2001).

En este programa de intervención también se propone la radio como herramienta educativa para fomentar la competencia lingüística y socioemocional en el alumnado. La radio escolar digital puede ser un medio capaz de reforzar y mejorar el aprendizaje en los adolescentes, y especialmente en aquellos que curso Formación Profesional Básica.

Cuando se plantea 'hacer radio' con jóvenes con dificultades de expresión, los docentes deben plantear ambientes más estimulantes, enfoques didácticos que inviten a la participación, a la lectura, al diálogo-debate, a la búsqueda de información y su análisis, y la producción de contenidos. El uso de esta herramienta beneficia la adquisición y desarrollo de habilidades como la comunicación, el aprendizaje colaborativo, el liderazgo, la creatividad y la motivación. (Jiménez, 2001; Perona, 2001; Montoya y Nadalich, 2007)

Según lo que plantea Mario Kaplún (1992) la radio en el aula puede permitir dinamizar la comunicación de la institución escolar, generando un espacio de intercambio de opiniones e involucrando a quienes forman parte de esa comunidad educativa a través de la expresión:

Las radios educativas o escolares son todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social. (p. 93)

La metodología que se pone en marcha con material de audio queda, por tanto, al servicio de la comunicación y la interacción de los alumnos que participan; de ahí que se convierta en un espacio de encuentro que facilita la inclusión (Merayo, 1999, 2000, 2007). El

estudiante tendrá mayor iniciativa, compartirá con sus compañeros intereses y conocimientos y creará proyectos en los que pongan en práctica sus competencias: lingüístico-comunicativa, intra e interpersonal, gestión de la convivencia, trabajo en equipo, innovación y mejora, y social-relacional. Perona (2001) destaca que la radio permite también ampliar conocimientos sobre política, economía, aspectos sociales, de la naturaleza y culturales, por lo que no va a ser solo una experiencia pedagógica o curricular, va mucho más allá porque afecta también al interés educomunicacional y comunitario.

Hacer radio con el alumnado implica, en primer lugar, conocer el medio para emplearlo como recurso educativo, qué dinámicas se pueden llevar a cabo de centro y de aula y qué géneros radiofónicos existen. Para emplear este recurso en el aula es importante que el docente también conozca los aspectos básicos del lenguaje radiofónico, así como los recursos técnicos y tiempos para poner en marcha este tipo de actividades.

La conexión que existe entre el uso de los medios de comunicación y los contenidos impartidos y competencias que se tienen que adquirir en el módulo de Comunicación y Sociedad se refuerza al hacer uso de estrategias y técnicas propias del estudio: la lectura, la interpretación, la creación de textos, síntesis, dicción, puesta en común de ideas, dicción; estrategias claves en la materia que se ponen al servicio de formar estudiantes comunicadores y futuros profesionales que pondrán en práctica sus habilidades relacionadas con la comunicación oral eficaz.

Contextos en los que se puede plantear una radio escolar

La radio escolar permite que los estudiantes de hoy, nativos digitales, pongan en práctica el lenguaje verbal al servicio del aprendizaje.

¿En qué marcos puede tomar relevancia la radio escolar?

- *En un centro educativo con alumnos conflictivos y desmotivados.* Mejora de la convivencia, valores educativos y se consiguen clases dinámicas.

- *En una localidad pequeña que no tiene actividades culturales* para ofrecer a los jóvenes y en la que no hay convivencia entre los niños. Se convierte en canal de comunicación e información para la comunidad y vincula de una forma más activa a los estudiantes con el entorno.
- *Como actividad extraescolar de centro.* Se habilita un espacio y la emisión la realizan los alumnos del taller de radio. Se fomentan las competencias comunicacionales y las habilidades sociales.
- *Puede formar parte del Plan de Fomento de la Lectura,* puesta en marcha por el coordinador o responsable de Biblioteca. Permite que los estudiantes interactúen, transmitan sus opiniones a través de programas realizados con sus compañeros (escucha activa): efemérides mensuales, calendario de adviento literario, etc.
- *La radio como actividad interdisciplinar* que se desarrolla durante todo el curso. Al comienzo de ese año académico se hace una planificación del año, se configura un calendario en el que cada clase tiene asignado un día para ir a la radio. (Río, 1990; Martínez, 1993)
- *Plan de acción tutorial.* El tutor del grupo prepara material o lecturas que puedan servir de ayuda a los alumnos. Se lo expone y les da el guion a seguir y sobre estas lecturas los alumnos preparan la emisión y lo que en ella se va a tratar: igualdad de género, los derechos y deberes, la paz, la educación vial... Trabajar este tipo de contenidos en el aula permite que los alumnos interactúen y transmitan sus opiniones a sus compañeros. Se trabajará por crear jóvenes comprometidos con la institución en la que se están formando y tratarán temas socioculturales.
- *Continuidad con el centro educativo.* La persona responsable de la radio escolar ve como futuro poder crear una red de unión a la radio para que, alumnos que pasan del colegio al instituto, del instituto a cursos Bachillerato o un grado universitario o una cualificación profesional, sigan participando y sientan la radio escolar como algo suyo. La difusión y la interactividad que se crea entre los estudiantes creará un vínculo reflexivo y de convivencia.
- *Excursión a la radio para los más pequeños.* Los niños hablan de cosas de casa, cantan alguna canción, describen a sus mascotas,

- etc. Llegan a la radio con pancartas, dibujos, fichas, para decorar la radio.
- *Desarrollo de la expresión oral y redacción desde cualquier materia.* Será un descubrimiento guiado. Por un lado, es un instrumento de comunicación y, por otro, hacer radio implica conocer formatos, mezclar códigos, controlar normas de diferentes situaciones comunicativas, remite a la oralidad y a la forma de interactuar con sus iguales y a la adaptación de los diferentes registros. Se trabaja la información como algo vivo.
 - *Gestión y manejo emocional.* Montoya (2007) puntualiza que la radio escolar no solo es útil para expresar conocimiento también inquietudes, apreciaciones y emociones. Es una oportunidad para socializar y exige de un cierto clima de autonomía cognitiva, entretenimiento, imaginación y uso de la tecnología. Se crea el clima adecuado en clase para que los alumnos puedan desarrollar su tarea tranquilos y motivados.
 - *Proyectos I+D+i: Actividad complementaria de centro.* Proyecto de Innovación y metodologías activas. Tal y como se hizo referencia en la presentación de este trabajo, la propuesta de intervención que en esta tesis se recoge forma parte del trabajo que se llevó a cabo como proyecto de innovación de centro: Proyectos I+D+i: Aula-Empresa (AE-PUB-2018-230, AE-PUB-2019-315 y AE-PUB-2020-154), cofinanciados por el Fondo Social Europeo. Este es un ejemplo de posible marco de aplicación de este recurso educativo. En Castilla y León una experiencia así también puede tener cabida como parte de los Proyectos de Innovación Educativa 'Sintoniza'.
 - *Aprendizaje servicio.* La puesta en marcha de una radio escolar como medio de comunicación (Gómez, 1987). Forma de difusión de las actividades realizadas por el centro educativo, se hace público el trabajo de alumnos y profesores, se difunde aquello que se ha generado (existe un aprovechamiento previo de tareas pautadas y evaluadas como parte del proceso de creación de contenidos).
 - *ABP o trabajos de equipo:* El docente plantea varios problemas con tareas que el alumno debe resolver. Formulación de hipótesis iniciales. Enseñanza recíproca. El adolescente tiene más independencia del profesor para trabajar y, además, mejora el

trabajo en grupo, el reparto de roles, el sentido crítico. Además, existe un proceso de investigación, contraste de fuentes y selección y orden de contenidos.

- *Recursos que forman parte del Plan TIC del centro educativo.*
- *Tareas propias de la asignatura de TIC.* Conocer la radio como medio de comunicación (técnica y contenidos): observación del proceso de realización de un guion radiofónico; atención, interés y curiosidad por descubrir las características de la radio como medio (Martín-Laborda, 2005) y del lenguaje que se emplea (González, 1989); experimentación a través de la audición y de la representación gráfica. Los estudiantes se convierten en oyentes de radio pero también en militantes del medio.

La Figura 46 incluye un Diagrama de Ishikawa con posibles contextos y causas-efectos que existen al emplear la radio como recurso educativo.

Figura 46

Diagrama de Ishikawa ‘La radio como recurso educativo’



7.1.2. *El cine como recurso educativo*

Enseñar a ver cine implica aprender a ver cine. La narrativa audiovisual se trata de un lenguaje que entienden los adolescentes, que les atrae, de ahí que se plantee como un óptimo recurso educativo que puede ayudar al docente a acercarse al estudiante, a conocerlo y a que reconozca contenidos y sentimientos tanto en sí mismo como en sus semejantes. Se convierte, por tanto, en un medio capaz de transmitir unos valores que fomentan el desarrollo personal.

Para ello, es importante que se conozca cuál es el lenguaje que se emplea, tanto a nivel de estética como de técnica:

- *Lenguaje audiovisual*: cámara, plano (escala, ángulo), escena, secuencia, movimiento, profundidad de campo, fuera de campo, montaje, efectos especiales, *raccord* (continuidad espacial o temporal correcta entre dos planos consecutivos), etc.
- *Narrativa cinematográfica*: géneros, tema, argumento, tiempo y espacio, personajes, punto de vista del narrador, guion (literario y técnico).
- *Equipo artístico y equipo técnico*: protagonista, antagonista, actor de reparto, director, guionista, productor, director artístico, música, fotografía, montaje o vestuario.

La actividad de cinefórum o el análisis de algún fragmento cinematográfico será una oportunidad para hablar de experiencias compartidas y, al mismo tiempo, para poner nombre a esas experiencias. Pasaremos de una realidad virtual a algo real; es decir, de percibir una historia que ocurre en el medio audiovisual a vivir emociones absolutamente reales y ciertas, la sensación que provoca en el ser humano. Se trata de descubrir historias humanas en las películas, ver lo humano del cine.

El cine en el aula puede considerarse tanto un recurso como un apoyo. Podemos considerarlo como punto de partida para la motivación, como complemento para fijar ideas o como caso de aplicación de nuestros contenidos. Será más sencillo para el alumno recordar una historia y relacionar esta con una teoría vista en la materia.

Para que un recurso audiovisual como este sea útil didácticamente, es necesario que se determinen previamente los objetivos que se quieren alcanzar a partir de su uso. Será conveniente seleccionar los fragmentos adecuados por el tema, destinatarios, la situación o el propósito que se busque. Por otra parte, debemos enmarcar el fragmento, haciendo referencia al contexto y a datos fundamentales (tanto de la materia como de la película) para considerarlo parte de un todo. Así ayudaremos a establecer relaciones entre los contenidos.

Además, la actividad de cinefórum, o bien empleada como parte del desarrollo habitual del módulo o como actividad extraescolar fijada en diferentes períodos, puede provocar, a corto plazo, una experiencia estética a través de una obra de arte (o con notable contenido en valores humanos) que suscite emociones, provoque la reflexión y amplíe la visión del mundo; ayudar al espectador en el conocimiento con el objetivo de que disfrute de la obra en su integridad, su complejidad y sus pretensiones. Asimismo, a largo plazo formará espectadores críticos que disfruten y se enriquezcan.

¿Cómo se prepara la actividad de cinefórum? Tal y como se ha hecho referencia con anterioridad, la selección de la película (que puede ser una profundización a un visionado de un fragmento en el aula) se verá condicionada por los objetivos, la temática y los destinatarios; con la fundamentación y documentación precisa de la película. Ahora bien, esos aspectos marcarán el tiempo, el lugar y la convocatoria.

En el momento de la realización, se presentará brevemente la película proporcionando los datos más relevantes; el visionado completo será en las mejores condiciones posibles, y una vez que se ha proyectado, se podrá analizar según el tema, argumento, guion, personajes o puesta en escena, con el fin de intercambiar diferentes puntos de vista, expectativas, experiencias e impresiones. Con ayuda del profesor como moderador se realizará una valoración estética, global o de aplicación curricular. No es necesario agotar en cada película todas sus posibilidades; podemos seleccionar solo algunos puntos de debate. Una vez que se ha parado y realizado la tarea, deberemos evaluar el proceso y el resultado. Se hará referencia tanto a la tarea docente como proceso de enseñanza por parte de los alumnos, como a aquellos

contenidos o competencias que se marcaron inicialmente para ser alcanzados por los estudiantes participantes. En función de las posibilidades, el equipo de trabajo y aplicación se anotará si los objetivos se alcanzaron y en qué grado, para futuras actuaciones. Como ejemplo se incluye en la Figura 47 la dinámica trabajada con la película a ‘La vida es bella’ desde la comprensión, contexto histórico y valores.

Figura 47

Ficha de cinefórum ‘La vida es bella’

Sobre la película

- ¿Te ha gustado la película? ¿Por qué?

- ¿En cuántas partes crees que se divide la historia que nos explica? ¿En qué se diferencian cada una de ellas?



- ¿Qué características crees que definen al personaje de Guido?

- ¿Qué cosas te han gustado menos de la película?

- ¿Consideras que es adecuado el tono humorístico que, en algunas partes de la película, utiliza el protagonista principal?

- ¿Qué cosas cambiarías de *La vida es bella*? ¿Por qué?

- ¿Qué es lo que te ha llamado más la atención? Justifica la respuesta.

- Señala las tres palabras que creas definen mejor el sentido de la película

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Optimista | <input type="checkbox"/> Pesimista |
| <input type="checkbox"/> Ensoñadora | <input type="checkbox"/> Intrigante |
| <input type="checkbox"/> Crítica | <input type="checkbox"/> Inteligente |
| <input type="checkbox"/> Fatalista | <input type="checkbox"/> Indignante |
| <input type="checkbox"/> Humanitaria | <input type="checkbox"/> Irónica |

- ¿Cuál crees que es el mensaje central de la película?

- Desde tu punto de vista *La vida es bella* ¿sería una comedia o un drama? Justifica tu respuesta.

Periodo histórico

- Sobre un mapa mudo de Europa señala las siguientes ciudades y países que se nombran en la película:

Países: **Italia, Alemania, Austria, Polonia, Grecia.**

Ciudades: **Roma, Venecia, Florencia, Arezzo, Berlín, Viena, Auswitz.**

- Indica quienes eran los gobernantes de los países que se relacionan durante la época en la que está ambientada *La vida es bella*?

Alemania: _____

Italia: _____

España: _____

Inglaterra: _____

Estados Unidos: _____

Rusia: _____

- ¿Qué países se vieron implicados en la II Guerra Mundial?

- ¿Qué religión profesan Guido y su tío?

- Busca en esta sopa de letras siete conceptos históricos relacionados con la época en la que se desarrolla la película.

O	P	P	E	K	S	O	Ñ	V	T
P	O	F	I	R	E	Z	U	J	E
U	H	I	T	L	E	R	T	U	V
V	L	F	A	I	A	J	V	D	R
I	S	A	L	C	X	C	H	I	A
T	A	N	Q	U	E	U	I	O	C
A	S	Q	J	U	N	S	T	S	I
L	G	U	E	R	R	A	L	A	S
I	E	D	A	M	O	B	F	D	M
A	B	F	A	S	C	I	S	M	O

Soluciones: Hitler, Racismo, Judíos, Fascismo, Guerra, Tanque, Italia.

- Además de la judía y la cristiana existen otras religiones que profesan millones de personas. Intenta definir brevemente cuáles son los fundamentos espirituales de cada una de las religiones que exponemos a continuación. Intenta señalar también cuáles son sus principales áreas de influencia.

Cristianos: _____

Judíos: _____

Musulmanes: _____

Budistas: _____

Protestantes: _____

Hindúes: _____

8. Plan de Fomento a la Lectura y Comprensión Lectora para Formación Profesional Básica

El ciclo de Formación Profesional Básica cuenta con un alumnado que presenta distintos niveles de competencias; y, en concreto, en lo que se refiere a la competencia lingüística, existe diferente hábito de lectura según el nivel del que hablemos. Para fomentar la competencia lingüística y comunicativa, es primordial elaborar un Plan de Fomento de la Lectura y Comprensión lectora que quede respaldado por los diferentes módulos profesionales y teóricos y que mantengan esta competencia y capacidad como un contenido procedimental transversal, respaldada por el Programa General de Actuación del centro educativo.

Se considera la lectura, por tanto, como una herramienta básica para cualquier aprendizaje, por lo que se incide en la comprensión de aquello que se lee, su posterior asimilación y aplicación. Desde actividades de cuentacuentos, creación de programas de lectura, radio escolar o talleres de iniciación a las artes escénicas, estas son algunas de las múltiples líneas de trabajo que fomenta la creatividad; y con las que, al mismo tiempo, se facilita la lectoescritura y las ganas de crear algo único por el alumno o un enfoque creativo en cualquier disciplina.

Las actividades se desarrollarán a lo largo de todo un curso académico y en ellas participará todo el alumnado de los ciclos, extensibles a otros niveles y al resto de la Comunidad Educativa. Debido a la importancia del lenguaje para la comunicación de los seres humanos, el plan lector tiene dos objetivos principales: mejorar la capacidad de expresión y la comprensión de los alumnos. El dominio del lenguaje resulta esencial para el progreso académico y personal de los estudiantes, además de ser la herramienta más importante para el estudio y trabajo. La lectura juega en este caso un papel clave para mejorar. Por lo tanto, el plan de fomento de la lectura supondrá la adquisición o mejora de ciertos aspectos y habilidades de los estudiantes.

8.1. Análisis de necesidades en el ámbito de la lectura

Los Centros Integrados de Formación Profesional actualmente cuentan con varios programas complementarios a la enseñanza ordinaria en los que se elaboran actividades y herramientas para trabajar con alumnos con dificultades en comprensión y expresión lecto-escritora. El Plan Lector irá asociado a un Plan de Mejora de la Ortografía.

Además, durante el período de investigación se han desarrollado durante dos cursos dos Proyectos Aula-Empresa de la Junta de Castilla y León, ya mencionados con anterioridad en este trabajo, con el propósito de fomentar la lectura a partir de la radio y el cine, desarrollar la inteligencia emocional e impulsar la motivación del alumno. En este caso, se ha buscado establecer una toma de contacto con expertos del sector de los medios de comunicación y la elaboración de talleres para impartir contenidos propiamente curriculares del Módulo de Comunicación y Sociedad, trabajarlos de forma práctica en el aula y fomentar el hábito por la lectura.

Dentro de este programa, se observa, analiza e interviene con aquellos alumnos que presenten carencias en estas capacidades. Para acercar la lectura a los alumnos hay que tener en cuenta que:

- El éxito de estas estrategias depende de la capacidad del profesor para adaptarlas a las necesidades y características de su grupo de alumnos.
- Todas las actividades que propongamos deben estar abiertas a la participación activa de los alumnos y a sus aportaciones, para que puedan desarrollar su capacidad de reflexión sobre lo cotidiano y llegar a comprender la realidad que los rodea. No hay que olvidar que el libro puede ser un pretexto para dialogar en el aula.
- Los libros aportan también unos valores y es importante que los alumnos los reconozcan en los diálogos de los personajes, en los comentarios del narrador...
- Por último, en una época de cultura eminentemente audiovisual, los libros deben estar presentes siempre en el aula.

8.2. *Objetivos generales*

El fomento de la lectura tendrá en cuenta las distintas unidades didácticas planificadas desde los módulos de ciclo, así como los materiales que surjan durante el curso. Se persiguen con estas actividades que el alumno que lee poco o no lee tenga un acercamiento a la lectura y que pase de una lectura pasiva a una lectura activa.

- Consolidar hábitos de lectura en todos los estudiantes del centro.
- Potenciar la comprensión lectora desde todas las áreas del currículo.
- Desarrollar sus habilidades de lectura, escritura y expresión oral, en el aprendizaje de cualquier materia.
- Favorecer y desarrollar la comprensión y la expresión al comentar las lecturas.
- Promover en el alumnado la capacidad de expresarse sobre diferentes temas con claridad, coherencia y sencillez.
- Aumentar sus conocimientos, al relacionar sus lecturas con otras áreas.
- Mejorar la locución, al realizar lecturas expresivas en voz alta.
- Formar lectores capaces de desenvolverse con éxito en todos los ámbitos.
- Lograr que el alumnado conserve, o en su caso descubra, el hábito de la lectura como elemento de disfrute personal.
- Fomentar en el alumnado, a través de la lectura, una actitud reflexiva ante las manifestaciones del entorno.
- Fomentar la creatividad y la imaginación.
- Favorecer la corrección lingüística.
- Enriquecer el vocabulario, favoreciendo la expresión y la comprensión oral y escrita.
- Fijar la ortografía de las palabras.
- Valorar la importancia una correcta ortografía en el ámbito académico, social y profesional.
- Percibir por parte del alumnado que una correcta ortografía es valorada por todos los profesores y Departamentos, que se esfuerzan en mejorarla y trabajan de forma coordinada de manera unitaria para conseguirlo.

- Lograr que los alumnos aprendan a analizar con sentido crítico la información que transmiten los diferentes medios de comunicación (televisión, radio y prensa, entre otros).
- Trasladar al ámbito extraescolar y familiar el interés por la lectura.
- Utilizar medios informáticos y audiovisuales como consulta, mejora y apoyo a la lectura.

8.3. Objetivos específicos

- Asociar, en los ciclos de FP. Básica, la lectura y la escritura a todas las competencias básicas de los distintos módulos.
- Promover en el alumnado, a través de instrumentos 2.0, la capacidad de expresarse sobre diferentes temas con claridad, coherencia y sencillez.
- Fomentar en el alumnado, a través de instrumentos 2.0, una actitud reflexiva y crítica ante las manifestaciones del entorno, potenciando a su vez la utilización de fuentes de información variadas.
- Favorecer que el alumnado conserve, o en su caso descubra, el hábito de la lectura como un elemento de disfrute personal.
- Facilitar nuevas formas de la información y la comunicación.
- Implicar a toda la comunidad educativa en el interés por la lectura.

8.4. Concreción de los elementos transversales y valores. Medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura

La ORDEN EDU/362/2015, por la que se establece el currículo de esta etapa educativa alude, en su art. 7, a los elementos transversales y su vigencia atendiendo al RD 1105/2014. Se determina que el currículo se incluye también una serie de contenidos que son transversales en las distintas materias, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de ellas: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita (características del área de Lengua), la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento, y la educación cívica y constitucional.

8.5. Estructuras organizativas implicadas

El fomento a la lectura es una tarea que emana de todos los departamentos que forman el centro, pero también de todas las áreas curriculares, no es una tarea exclusiva del docente que imparte el módulo de Comunicación y Sociedad. Para llevar a cabo este objetivo se reparten las responsabilidades existe una planificación de tareas (Figura 23).

Tabla 24

Estructuras organizativas implicadas en el Plan de Comprensión Lectora y Fomento de la lectura y planificación de tareas

Dirección y coordinación del Plan.	Puede ser el orientador/a de centro, responsable de módulos de Comunicación y Sociedad o responsable de Biblioteca de centro.
Acciones de comunicación y difusión que se desarrollarán.	Al principio de curso a través de una CCG se informa a los departamentos sobre la importancia del plan de fomento de la lectura y los distintos departamentos diseñan incluyen en sus programaciones correspondientes las acciones en materia de promoción de la lectura que consideran oportuno realizar. En general en el centro las acciones de promoción de la lectura están incluidas como metodología dentro de las distintas programaciones, más que como actividades aisladas.
Preparación de materiales.	Cooperación para el desarrollo de estrategias centradas en el contexto de adultos y jóvenes con bajas capacidades en alfabetización y bajo nivel de competencia lectora.
Coordinación de equipos o ejecución de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadora del centro - Departamentos

- Equipos o grupos de trabajo participantes en proyectos de innovación e investigación.

El primer paso que realizaremos será el de obtener información inicial sobre la situación real de nuestros alumnos en lo referente a sus hábitos lectores. Para ello pasaremos una ficha para conocer sus gustos (ver ANEXO XIII: Cuestionario para conocer el hábito lector del estudiante).

Tras observar los resultados, pondremos en práctica las técnicas de animación a la lectura, que son un acto consciente, realizado para producir un acercamiento efectivo e intelectual al libro, de forma que este contacto produzca una estimulación hacia la lectura. Estas técnicas son muchas y variadas. Se informará de ella a los padres en las reuniones generales, con objeto de contar con su colaboración, así como de cooperar entre todos para seguir parte de las actividades en casa.

8.6. Antología literaria: material de apoyo para Comunicación y Sociedad

El plan de lectura contempla leer libros o fragmentos de obras en clase. Sin embargo, teniendo en cuenta que la atención y el hábito de lectura de estos estudiantes es escaso, se propone una antología que resulta coherente a partir de una selección de textos representativa de la historia de la Literatura, desde los orígenes hasta las vanguardias, registrados cronológicamente y que se pueden dar en la temporalización de los módulos de Comunicación y Sociedad I y II. Este material de apoyo es una recopilación de narraciones cuyo propósito es la reflexión del lenguaje literario, los temas que se tratan, las teorías de los géneros y los lugares comunes de la narratología.

Los textos recogidos en la Tabla 25 se han escogido por su atractivo temático y estilístico, por la habilidad de estas narraciones breves, con temas que van de la sublimación, lo prohibido, la poesía y la crítica; con el objetivo de atraer la lectura y el interés de los adolescentes.

A partir de estas narraciones, también emana un análisis de los contenidos extrapoéticos de consideraciones histórico y culturales:

Tabla 25

Textos como material de apoyo para trabajar en Comunicación y Sociedad y sus respectivas referencias bibliográficas

Texto	Referencia bibliográfica
<u>El judihuelo</u> , de Gonzalo de Berceo, en <i>Milagros de Nuestra Señora</i> .	<i>Versión de D. Devoto, Madrid, Castalia, col. "Odres Nuevos", 1982.</i>
<u>La rata transformada en niña</u> , anónimo, en <i>Calila e Dimna</i> .	<i>Ed. de J.M. Cacho Blecua y M.J. Lacarra, Madrid, Clásicos Castalia, 1985.</i>
<u>Las hijas del rey Leyr</u> , de Alfonso X el Sabio, en <i>General Estoria</i> .	<i>Parte III, en Prosa Histórica, Madrid, Cátedra, 1984.</i>
<u>El deán nigromante</u> , de Don Juan Manuel, en <i>El conde Lucanor</i> .	<i>Ed. de J.M. Blecua, Madrid, Clásicos Castalia, 1981.</i>
<u>El amigo medio</u> , anónimo, en <i>El caballero Cifar</i> .	<i>Ed. de J. González Muela, Madrid, Clásicos Castalia, 1982.</i>
<u>La mujer encerrada</u> , anónimo, en <i>Libro de los Exemplos</i> .	<i>En Escritores en prosa anteriores al s. XV, recogidos por Pascual de Gayangos, Madrid, Altas (B.A.E. nº51), 1952.</i>
<u>Don Pitas Pajas, pintor</u> , del Arcipreste de Hita, en <i>Libro de Buen Amor</i> .	<i>Ed. de C. Castillo, Madrid-Toledo, Rafael G. Menor, 1908.</i>
<u>El bulto negro</u> , anónimo, en <i>El romancero viejo</i> .	<i>Ed. de M. Díaz Roig, Madrid, Cátedra, 1980.</i>
<u>Eugenia</u> , de Álvaro de Luna, en <i>Libro de las claras e virtuosas mugeres</i> .	<i>Ed. de M. Castillo, Madrid-Toledo, Rafel G. Menor, 1908.</i>
<u>La ampolla de vino</u> , del Arcipreste de Talavera, en <i>El Corbacho</i> .	<i>Barcelona, Orbis, 1983.</i>
<u>Gloria de Saladino</u> , de Fernán Pérez de Guzmán, en <i>Generaciones y semblanzas</i> .	<i>Ed. de J. Domínguez Bordona, Madrid, Clásicos, Castalia, 1965.</i>

<u>De la señora doña Sancha</u> , de Fray Luis de Granada, en <i>La vida de V.M. Juan de Ávila</i> .	<i>Obras de Venerable P. Maestro Fr. Luis de Granada</i> , tomo VII, parte III, Madrid, por D. Antonio de Sánchez, Madrid, 1782.
<u>La plancha de oro</u> , de Juan de Timoneda, en <i>El Patrañuelo</i> .	<i>El Patrañuelo</i> , Madrid, Castalia, 1979.
<u>Doña Marina la Cacica</u> , de Bernal Díaz del Castillo, en <i>Historia verdadera de la conquista de Nueva España</i> .	<i>Historia verdadera de la conquista de Nueva España</i> , Ciudad de La Habana, Ediciones Casa de las Américas, 1984.
<u>El león agradecido</u> , de Pedro Mejía, en <i>Silva de varia lección</i> .	<i>Silva de varia lección</i> , ed. de A. Castro, Madrid, Cátedra, 1989.
<u>El alma en pena</u> , de Antonio de Torquemada, en <i>Jardín de flores curiosas</i> .	<i>Jardín de flores curiosas</i> , Madrid, Ed. facsímil de la R.A.E., 1955
<u>El valor del que dirán</u> , de Jerónimo de Alcalá Yáñez, en <i>El Donado Hablador, vida y aventuras de Alonso, mozo de muchos amos</i> .	<i>El Donado Hablador, vida y aventuras de Alonso, mozo de muchos amos</i> , Madrid, Benito Cano, 1778.
<u>El enamorado portugués</u> , de Miguel de Cervantes, en <i>Los trabajos de Persiles y Sigismunda</i> .	<i>Los trabajos de Persiles y Sigismunda</i> , ed. de J.B. Avall-Arce, Madrid, Clásicos Castalia, 1969.
<u>El amigo desleal</u> , de Sebastián Mey, en <i>Fabulario</i> .	<i>Fabulario</i> , ed. de C. Bravo Villasante, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1975.
<u>Casquillos y la Bolandera</u> , de Antonio de Liñán y Verdugo en <i>Guía y avisos de forasteros que vienen a la Corte</i> .	<i>Guía y avisos de forasteros que vienen a la Corte</i> , ed. de E. Simons, Madrid, Editora Nacional, 1980.
<u>El sueño de las calaveras</u> , de Francisco de Quevedo, en <i>Los Sueños</i> .	<i>Los Sueños</i> , ed. de J. Cejador y Frauca, Madrid, Espasa-Calpe, 1961.
<u>Doña Inés de Castro</u> , de Cristóbal Lozano, en <i>Historias y leyendas</i> .	<i>Historias y leyenda</i> , ed. de J. Entrambasaguas, Madrid, Espasa-Calpe, 1969.

<u>Historia de la muerte</u> , de Baltasar Gracián, en <i>El Crítico</i> n.	<i>El Crítico</i> n, ed. de Santos Alonso, Madrid, Cátedra, 1980.
<u>Esposa a la fuerza</u> , de José Cadalso, en <i>Cartas Marruecas</i> .	<i>Cartas Marruecas</i> , ed. de J. Tamayo y Rubio, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.
<u>El hombre y la fantasma</u> , de Félix María de Samaniego, en <i>Fábulas</i> .	<i>Fábulas</i> , ed. de E. Jareño, Madrid, Clásicos Castalia, 1975.
<u>El barbero de Madrid</u> , de Ramón Mesonero Romanos.	<i>Obras de Ramón Mesonero Romanos</i> , ed. de C. Seco Serrano, Madrid, Atlas (vol. I, B.A.E. Nº199), 1967.
<u>Amor paternal</u> , de Miguel de los Santos Álvarez, en <i>Tentativas literarias</i> (cuentos en prosa).	<i>Tentativas literarias</i> , Madrid, Rivadeneyra, sin fecha (pertenece a la colección "Escritores Mordernos (s. XIX), sección "Humoristas españoles", cuyo prólogo está firmado por J. Toral, fechado en julio de 1921).
<u>El sombrero</u> , del Duque de Rivas, en <i>Romances históricos y leyendas</i> .	<i>Romances históricos y leyendas</i> , en <i>Obras Completas del Duque de Rivas</i> , Madrid, Atlas (B.A.E. nº 100), 1957.
<u>Los tesoros de la Alhambra</u> , de Serafín Estébanez Calderón, en <i>Novelas, cuentos y artículos</i> .	<i>Novelas, cuentos y artículos</i> , Madrid, Rivadeneyra, 1843.
<u>Apólogo</u> , de Gustavo Adolfo Bécquer.	<i>Páginas desconocidas de Gustavo Adolfo Bécquer</i> , recopiladas por F. Iglesias Fiqueroa, Madrid, Renacimiento, Sin fecha.
<u>El crimen de la calle de la Perseguida</u> , de Armando Palacio Valdés, en <i>El pájaro en la nieve y otros cuentos</i> .	<i>El pájaro en la nieve y otros cuentos</i> , selección y prólogo de C. Bravo-Villasante, Madrid, Montena, 1990
<u>Ajajú</u> , de Luis Coloma.	<i>Cuentos para niños</i> , vol. IV de <i>Obras Completas</i> , Madrid, Razón y Fe, 1940.

<u>Théros</u> , de Benito Pérez Galdós.	<i>La sombra, Celín, Tropiquillos. Théros, Madrid, Imprenta de la Guirnalda, 1890.</i>
<u>La cana</u> , de Emilia Pardo Bazán.	<i>Obra Completa (novelas y cuentos), ed. de F.C. Sainz de Robles, Madrid, Aguilar, vol.I, 1963.</i>
<u>La muerte de la emperatriz de la China</u> , de Rubén Darío.	<i>Azul, Cuentos, Poemas en prosa, Madrid, Aguilar, 1987.</i>
<u>El dúo de la tos</u> , de Clarín.	<i>Cuentos morales, Madrid, Alianza, 1973.</i>
<u>La vida de los átomos</u> , de Pio Baroja, en <i>Vidas sombrías. Cuentos</i> .	<i>Vidas sombrías. Cuentos, col. VI de Obra Completa, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.</i>
<u>Las sirenas</u> , de Azorín, en <i>Blanco en azul</i> .	<i>Blanco en azul, vol. V de Obras Completas, Madrid, Aguilar, 1948.</i>
<u>¿Una mariposa?</u> , de Leopoldo Lugones.	<i>Cuentos fantásticos, ed. de P.L. Barcia, Madrid, Clásicos Castalia, 1987.</i>
<u>Alfredo de Musset</u> , de Alejandro Sawa, en <i>Iluminaciones en la sombra</i> .	<i>Iluminaciones en la sombra, Madrid, Biblioteca Renacimiento, 1910.</i>
<u>La misa de San Electrus</u> , de Ramón del Valle-Inclán, en <i>Jardín umbrío</i> .	<i>Jardín umbrío, vol. I de Obras Completas, Madrid, Aguilar, 1975.</i>
<u>La venda</u> , de Miguel de Unamuno.	<i>Relatos novelescos, vol. IX de Obras Completas, Madrid, Afrodisio Aguado, 1958.</i>
<u>Vida de Josafat</u> , de Enrique Gómez Carrillo, en <i>Flores de penitencia</i> .	<i>Flores de penitencia, Madrid, Renacimiento, 1923.</i>
<u>El chino del abanico</u> , de José Zahonero de Robles, en <i>Manojito de cuentos</i> .	<i>Manojito de cuentos, Madrid, Voluntad, 1928.</i>
<u>El cadáver del príncipe</u> , de Gabriel Miró, en <i>El ángel, el molino, el caracol del faro</i> .	<i>El ángel, el molino, el caracol del faro, en Obras Completas, Madrid, Biblioteca Nueva, 1969.</i>

<u>Las dos mujeres de Mr. Talbot</u> , de Alonso Quesada.	<i>Obra Completa, vol. V, Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1986.</i>
<u>La gota de sangre</u> , de Ramón Gómez de la Serna, en <i>El doctor inverosímil</i> .	<i>El doctor inverosímil, Barcelona, Destino, 1981.</i>
<u>El crimen de la esfinge</u> , de José Antonio Ramos Sucre, en <i>Las formas del fuego</i> .	<i>Las formas del fuego, Madrid, Siruela, 1988.</i>
<u>La vaca y yo</u> , de Ernesto Giménez Caballero, en <i>Yo, inspector de alcantarillas</i> .	<i>Madrid, Biblioteca Nueva, 1928.</i>
<u>Historia decente. Historia indecente</u> , de Luis Buñuel.	<i>Luis Buñuel, Obra literaria, ed. de A. Sánchez Vidal, Zaragoza, Herald de Aragón, 1982.</i>
<u>La Nochebuena de Larra</u> , de Agustín Espinosa.	<i>Triángulo del muerto, en La Gaceta Literaria, nº86, Madrid, 15 de julio de 1930.</i>

También se proporcionará a cada alumno un listado de libros para que elijan al menos dos que deberán leer en casa durante el curso, bajo las indicaciones del profesor. Se planteará el siguiente listado:

- Las aventuras de Saíd, Josep Lorman.
- La vaca púrpura, de Seth Godin
- Atrapados en el hielo, de Caroline Alexander
- Hacia rutas salvajes, de Jon Krakauer
- Martes con mi viejo profesor, de Mitch Albom
- Cosas que me contó un pajarito, de Biz Stone
- Tengo 18 años y ni estudio ni trabajo, de Luis Iván Cuende
- El mercado y la globalización, de José Luis Sampedro
- Invisible, de Eloy Moreno.
- El monje que vendió su Ferrari, de Robin Sharma.
- Metro 2033, de Dmitri Glujovsk
- Viajes a Kerguelen, lago de la Campa
- Historias de un naufrago hipocondríaco, J. Á. Gómez Iglesias
- Todo lo que tienes que saber sobre la vida, de Enrique Rojas.

- Cómo hacer que te pasen cosas buenas, de Marian Rojas.

8.7. Propuesta de actividades dirigidas al alumnado de FPB

- Colaboración con la Biblioteca Pública de la localidad. Visita a sus instalaciones para conocer los recursos que dispone y las posibilidades de utilización: exposiciones, cuentacuentos, jornadas lectoras, etc.
- Visita al Centro de Información Juvenil para mostrarles sus recursos informáticos a disposición de los jóvenes y sus posibilidades y condiciones de uso.
- Participación en actividades de promoción a la lectura, teatro o cine organizadas por Instituciones de la localidad.
- Mantenimiento de una página de Facebook y Twitter del centro, con entradas diarias relativas a las actividades que se realizan en el centro, o aquellas otras relacionadas con intereses profesionales comunes.
- Lectura y comprensión de artículos de actualidad, incluyéndolos entre los contenidos de los distintos módulos.
- Se invita al alumno a localizar en Internet una lectura recomendada y a reflexionar sobre ella o realizar unas cuestiones.
- Se leen e interpretan en clase artículos o textos literarios o no literarios.
- Invitación a la lectura de cualquier otro libro relacionado con emprendedores, motivación y búsqueda de empleo.
- Habitualmente en clase leemos noticias relacionadas con emprendedores o temas relacionados con el temario de formación y orientación laboral (noticias sobre despidos, huelgas, seguridad social etc.)

- Trabajamos la búsqueda de empleo utilizando las redes sociales como instrumentos que nos ayudan a ser visibles en internet y a tener acceso a todos los portales de empleo.
- También utilizamos las redes sociales para fomentar el aprendizaje colaborativo y compartir recursos y noticias relacionadas con nuestros módulos.
- Proyectos Aula Empresa: “Aprendizaje Inteligente Emocional” y ‘Leer con los sentidos I y II’. Visitas y talleres con expertos del sector, actividades y trabajos cooperativos relacionados con la Literatura, la radio y los medios de comunicación. Fomento de la lectura a través de la radio y el cine en FP Básica (ver ANEXO VII: Proyectos (I+D+i): Aula-Empresa Junta Castilla y León: Aprendizaje Inteligente Emocional y Leer con los sentidos I y II).
- Desde el módulo de Comunicación y Sociedad, para fomentar la competencia lingüística se trabaja con un cuaderno de notas una vez a la semana. Este material se emplea para desarrollar actividades de escritura creativa y, al mismo tiempo, para fomentar el hábito lecto-escriptor.
- En este mismo módulo, para los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales, a los alumnos de FP Básica de los cursos 1º y 2º se les ha asignado una hora de lectura en clase a la semana, dentro del horario lectivo.
- Desde la Biblioteca del centro se propondrán diferentes actividades mensuales: radio cuentos (radiopoemas, radioteatro...), concurso de microrrelatos, adviento literario, cuentacuentos, etc. Se ha destinado un espacio como lugar de lectura y de consulta de los libros disponibles. Desde el Dpto. de Orientación, o más concretamente el responsable de biblioteca podrá marcar fechas en el calendario para ayudar a promover la lectura y, al mismo tiempo, para concienciar y/o sensibilizar al alumnado sobre la importancia de instituciones, acontecimientos o efemérides conmemorativas. Ej.: 14 de octubre. Día de las Escritoras; 24 de octubre. Día de las bibliotecas; 23 de abril. Día Mundial del libro; 17 de mayo. Día de Internet; 18 de mayo. Día

Internacional del Museos. A partir de ahí, se dinamizará con un concurso de eslóganes, microrrelato, cuento de terror o lectura dramatizada.

- Aprovechando el VII Concurso Literario Escolar, propuesto por el Ministerio de Defensa “Carta a un militar español 2019”, visitaremos la web del concurso para conocer cuáles son las misiones científicas de las F.F.A.A., diversos avances militares, así como futuros proyectos en desarrollo.
- Participar junto a otros centros educativos de la ciudad, en la campaña de teatro en inglés organizada por la concejalía de Cultura del Ayuntamiento de la localidad.
- Se valorará cualquier actividad organizada que pueda ir surgiendo a lo largo del curso: semana del cine, exposiciones, charlas-coloquio, presentaciones de libros, etc.
- Taller de prensa: a lo largo del mes, los alumnos recogerán las noticias que les parezcan más interesante, más curiosas o que les llamen más la atención, de diversos periódicos. Las noticias seleccionadas deberán ir acompañadas de un breve comentario.
- Manejo del diccionario en clase: se propondrán actividades en las que el elemento básico de las mismas sea la utilización del diccionario.
- Lectura crítica de la prensa: con esta actividad se pretende iniciar a los alumnos en la comprensión de los contenidos y de los rasgos estilísticos que caracterizan el lenguaje periodístico.
- Fomento del espíritu crítico: escribir cartas al director para propuesta de actividades o sugerencias de mejora, escribir tuits, manifiesto con motivo de la celebración de efemérides, etc.

9. Estrategias, instrumentos para la evaluación de aprendizajes y criterios de calificación

9.1. Marco general

La evaluación deberá explicitar los criterios con que se evaluarán a todos los alumnos, incluyendo aquellos que se modifiquen para los alumnos con necesidades educativas especiales. Así, es necesario que incluya técnicas y procedimientos adecuados a las características del alumnado.

La evaluación, por tanto, tiene un carácter continuo, formativo e integrador. Una evaluación estará adaptada a las necesidades y evolución de los estudiantes, especialmente para aquellos en situación de discapacidad. Se incluyen unas medidas de accesibilidad que garanticen una participación no discriminatoria en las pruebas de evaluación, sin olvidar que esos módulos profesionales presentados con anterioridad están asociados a las unidades de competencia, y que son llevados a la práctica por medio de la Formación en el Centro de Trabajo (FCT) (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero). Situación real planteada para poner en práctica los contenidos, comprender para poner en práctica y automatizar ese proceso para el día a día.

La evaluación igualmente deberá explicitar los criterios con que se evaluarán a todos los alumnos, incluyendo aquellos que se modifiquen para los alumnos con necesidades educativas especiales. Así, es necesario que incluya técnicas y procedimientos adecuados a las características del alumnado.

La formación para el desarrollo de competencias profesionales debe establecerse en la acción y debe relacionarse con situaciones cotidianas de trabajo y diseñando tareas que puedan ser evaluables, con el objetivo de que la adquisición de esa competencia sea auténtica.

Se ponen en prácticas habilidades sociales como la convivencia y el respeto, llevadas a la práctica en la socialización del ser humano. Conocer realidades distintas a partir de la lengua. Favorecer la comunicación interactiva y participativa, el trabajo autónomo y la responsabilidad. Actividades de resolución de problemas.

- Relacionarse en una sociedad democrática, plural y cambiante.
- Desarrollar un pensamiento crítico y positivo del entorno social del que forma parte.

Para evaluar el éxito en Formación Profesional Básica se plantearon dos criterios principales:

- El grado de participación e implicación de los alumnos (que nos indica la motivación e interés que estos presentan por el mismo)
- La repercusión y difusión en el entorno educativo, social y empresarial.

Esta es una propuesta que surge del trabajo de aula: aprendizaje por competencias. La evaluación en esta etapa será formativa, integral y regulará el proceso educativo, de manera que permita ajustar los procesos de enseñanza al logro de los objetivos por parte de los alumnos. Ha de ser formativa, pues constata la validez o invalidez de todos los elementos que intervienen en el proceso convirtiéndose en un instrumento de ayuda y no de censura, valorando el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos propuestos en la concreción curricular. Aspectos que se deben tener en cuenta: número de alumnos, nivel de aprendizaje de cada uno de ellos, recursos disponibles en el centro educativo, espacio de trabajo, tipo de actividad, estándares de aprendizaje, objetivos generales, específicos y contenidos que se van a trabajar.

A partir de los contenidos, que contribuyen al logro de los objetivos marcados y a la adquisición de competencias, llevará a cabo una evaluación sumativa, por lo que es necesario fijar los criterios de calificación.

La evaluación en esta etapa será formativa, integral y regulará el proceso educativo, de manera que permita ajustar los procesos de enseñanza al logro de los estándares de aprendizaje por parte de los alumnos.

Ha de ser formativa, pues constata la validez o invalidez de todos los elementos que intervienen en el proceso, convirtiéndose en un instrumento de ayuda y no de censura, valorando el progreso de los alumnos de acuerdo con los estándares de aprendizaje propuestos en la concreción curricular. La evaluación formativa comporta un carácter integral y que comprende todos los elementos que intervienen en la acción educativa. Pero, además, será un aspecto regulador del proceso educativo, puesto que constata el nivel de logro de los estándares, analiza las deficiencias específicas en su adquisición y reajusta la programación de aula y la metodología oportuna.

Se realiza sobre todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el currículo; el centro, en el que se evaluarán las tareas, las funciones...; la práctica docente, la distribución de espacios y los recursos; la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Para qué evaluar?

La evaluación debe contribuir al desarrollo educativo del alumnado, informándole sobre el momento en el que se encuentre y haciéndole consciente de sus posibilidades o de las dificultades que le impiden progresar de forma adecuada al mismo tiempo que se le proporcionan los medios que le van a permitir superarlo. Por otra parte, la evaluación entendida en sentido amplio debe permitirme mejorar la práctica educativa al propiciar un análisis continuo de las programaciones y de las decisiones que se han tomado en las concreciones curriculares correspondientes.

¿Qué evaluamos?

El currículo oficial incluye unos criterios de evaluación que aparecen en el punto 4.2 de mi programación, concretados para 3º de la ESO. Determinan los aprendizajes indispensables que los alumnos hayan adquirido al finalizar el curso y están directamente relacionados con los estándares de aprendizaje y contenidos. Estos criterios son prescriptivos, sin embargo, el centro los adecúa a sus explicitados en la concreción curricular. Es de aquí de donde se partirá para establecer los criterios de

evaluación que pondré en práctica en mi programación y que relacionados con los estándares de aprendizaje son los siguientes:

- ✓ Leer con fluidez y comprender información general y específica en textos variados adaptados a su nivel respondiendo correctamente a las preguntas de forma oral o escrita.
- ✓ Escribir textos variados aplicando correctamente las reglas ortográficas de acentuación y de puntuación usando el léxico y estructuras adecuadas a cada tipo de texto.
- ✓ Expresarse oralmente con corrección. Reforzar la conjugación verbal y utilizarla correctamente.
- ✓ Aplicar técnicas de síntesis: resumen y esquema.
- ✓ Trabajar diariamente en clase y en casa y mostrar interés por la asignatura.
- ✓ En el cuaderno cuidar la ortografía, limpieza, orden, márgenes...
- ✓ Comportarse de forma correcta en clase sin interrumpir ni molestar al profesor ni a los compañeros.
- ✓ Trabajar tanto los contenidos de Literatura como los de Lengua a lo largo del curso.
- ✓ Traer el material necesario diariamente a clase. (Libro de texto, cuaderno, libro de lectura -cuando se trabaje- o cualquier otro material que sea requerido por el profesor en alguna ocasión puntual).

¿Cómo evaluar?

Una vez establecidos los criterios de evaluación, será preciso determinarlos procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje en esta etapa, para constatar el grado de aprendizaje que adquiere el alumno y el grupo, así como las actitudes y los hábitos ante el trabajo.

1. Observación sistemática del trabajo del alumno en clase, controlando sus intervenciones orales, observando cómo trabaja de forma individual y en grupo en situaciones y tareas diferentes, además de comprobando las actitudes con las que afronta el

trabajo (ver ANEXO XXVII: Evaluación de las interacciones que se dan en el aula entre los estudiantes y roles que desempeñan). Para la realización de las observaciones es preciso definir los instrumentos y los alumnos a los que van dirigidas, pues es imposible al resultar imposible poder observarlos a todos en todo momento. En este sentido, es de ayuda determinar situaciones concretas en las que recoger datos sobre cierto grupo de alumnos, modificando progresivamente la muestra de alumnos al ser observada. Además, es conveniente realizar observaciones repetidos sobre un mismo aprendizaje para analizar o precisar ciertos datos tomados. Con este conjunto de acciones se cumplen los principios de evaluación continua e individualizada.

2. Análisis de tareas realizadas en el cuaderno de clase, comprobando que aparece junto con la expresión escrita la capacidad de organización y la claridad de sus exposiciones, que me permitirá apreciar el progreso en la adquisición de todos los contenidos anteriores (ver ANEXO XXX: Rúbrica del portafolio educativo del alumno). En ocasiones, será conveniente volver sobre el trabajo elaborado para discutir con el alumno problemas persistentes, sugiriéndole posibles soluciones o alternativas para realizar las tareas.
3. Las pruebas escritas y orales son instrumentos que se emplean para analizar y valorar las actividades prácticas de los alumnos, aunque no deben romper la actividad habitual de la clase ni serán la evaluación definitiva de la actividad del alumno. Son las denominadas actividades de taller de evaluación (ver ANEXO XXIII: Rúbrica “Mejoramos la redacción”, ANEXO XXIV: Rúbrica “Comentario de texto”, ANEXO XXV: Rúbrica “Examen o exposición oral” y ficha de registro y ANEXO XXIX: Rúbrica del trabajo individual o en grupo).

Será una evaluación procesal, ya que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de hallar las dificultades y avances que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los estudiantes. De ahí que sea coherente que se establezcan unos instrumentos de evaluación adaptados a la metodología empleada

(Portafolios, rúbricas o pruebas situacionales (Del Pozo, 2012, pp. 37-75). Estas herramientas configuran en su conjunto el concepto de evaluación continua: partir del diagnóstico inicial, elaboraremos una ficha individual que nos permita saber en cada momento cuál es el nivel en el que se encuentra el alumno.

4. Diálogo del docente con los alumnos para detectar dificultades, aspectos poco claros o comentarios personales. Resulta una buena estrategia para conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos antes de comenzar un proceso. En el caso de las lecturas de textos, resulta útil al inicio de la sesión una conversación informal para saber los conocimientos de los estudiantes (hacerles pensar sobre el título, analizar ciertos elementos del tema o explicar algunos contenidos que puedan ofrecer alguna dificultad.
5. Entrevista con los padres de los alumnos por la información complementaria que pueden ofrecer y por la importancia que tiene la relación positiva entre el centro y la familia (ver ANEXO XV: Cuestionario básico de competencias para padres o tutores).

La información recogida mediante estos instrumentos será analizada por mí como docente para indagar si existe algún tipo de problema. El error no será considerado como una laguna o defecto, sino como una información del proceso de aprendizaje, por lo que se investigará sobre sus causas para poder reorientar las enseñanzas posteriores ajustando la programación a las necesidades educativas detectadas.

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3. La autoevaluación: se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Hay que tener en cuenta que el estudiante se caracteriza por encontrarse en una época evolutiva y cambiante, en la que predomina la subjetividad. Así, los alumnos con una baja autoestima infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas con alta autoestima lo harán en exceso. Por eso es necesario encauzar estas tendencias y, precisamente, este










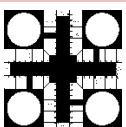







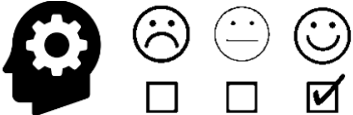






proceso de ajuste y equilibrio consiste en aprender a valorar (ver ANEXO XXVIII: Autoevaluación y evaluación de proyectos: alumno, profesor y compañeros de trabajo).

4. La heteroevaluación: consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto a su trabajo, rendimiento, actitud... Es la evaluación que realiza el profesor con los alumnos de forma habitual. ¿Cuándo evaluar?
 - a. *Evaluación inicial*: sirve para detectar los conocimientos previos de los alumnos sobre el objeto de aprendizaje y se realizará a través del diagnóstico inicial (ver ANEXO XII: Cuestionario para conocer los hábitos de estudio y aficiones del alumno de FPB, ANEXO XIV: Evaluación del estilo de aprendizaje del estudiante de Formación Profesional Básica: factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ANEXO XIX: Ficha de registro de evaluación inicial del grupo-clase para Comunicación y Sociedad).
 - b. *Evaluación final*: permite comprobar en qué grado se han alcanzado las metas propuestas, aplicando los criterios de evaluación anteriormente señalados y diseñados (ver ANEXO XXXI: Hoja de control de indicadores de desempeño por competencias).
 - c. *Evaluación sumativa*: precisa el grado de adquisición de los contenidos trabajados al finalizar el proceso, ya sea una sesión, una unidad didáctica, un trimestre o un curso completo. Se tienen en cuenta los criterios de calificación, aplicados de forma continua y personalizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, habrá que considerar unos mínimos exigibles para que los alumnos promocionen (ver ANEXO XX: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión escrita, ANEXO XXI: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión oral y ANEXO XXII: Ficha de registro de evaluación de la redacción del alumno. Fuente: Edgar Allan Poe).

- d. *Evaluación procesal*: se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de hallar las dificultades y avances que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los estudiantes. Se relaciona con el concepto de evaluación continua. A partir del diagnóstico inicial, elaboraremos una ficha individual que nos permita saber en cada momento cuál es el nivel en el que se encuentra el alumno (ver ANEXO XVI: Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples, ANEXO XVII: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia lingüística, ANEXO XVIII: Registro del desarrollo fonológico, gramatical y semántico del estudiante y ANEXO XXVI: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia emocional (interpersonal e Intrapersonal)).

Figura 48

Tareas recogidas en el portafolios para la evaluación por competencias

TAREAS RECOGIDAS EN EL PORTAFOLIO – EVALUACIÓN COMPETENCIAS					
Notas, bocetos, borradores	Escrituras revisadas	“¡A por el reto!”	Actividades comprensión	Comentarios, reportajes	
					
Ejercicios de rompecabezas, dominós, trivial o juegos de lógica					
					
Mapas conceptuales	Esquemas	Imágenes, ilustraciones			
					
Expresión corporal o dramatizaciones			Fotografías de salidas		
					
Trabajos cooperativos		Autoevaluaciones de grupo			
					
Autoevaluación del alumno			Actividades de reflexión		
					
Visitas culturales			Relacionadas con la naturaleza		
					
Audiciones	Exposiciones		Canciones creadas (letra)		
					

- Evaluación por competencias clave. Se realizará su correspondiente autoevaluación del alumno, evaluación del compañero de grupo, autoevaluación del profesor, evaluación general del proyecto por parte del profesorado y alumnado. Además, tal y como hemos comentado, en actividades concretas y como objetivo principal del trabajo por proyectos, se garantizará la adquisición de todas las competencias clave (*Ver ANEXO XI “Registro evaluación por competencias”*).

9.2. Metodología e instrumentos de evaluación

9.2.1. Portafolios o carpeta de competencias

Herramienta reflexiva para almacenar y recoger evidencias en el desarrollo del estudiante. En la que se puede diferenciar una sección personal del alumno, una académica (parte central) y, una última, profesional (trayectoria y/o experiencia laboral, mejores trabajos y prácticas profesionales).

Será útil que el docente tenga una carpeta similar, en la que incluirá, además, metas, evaluaciones, resultados y responsabilidades del proceso de enseñanza.

Son muchas las posibilidades de organizar la información relevante que se incluirá en el portafolio, pero, siguiendo una estructura básica, la más común es un diario de aprendizaje, la carpeta de trabajos, incluyéndose los borradores empleados hasta llegar al producto final.

9.2.2. Matriz de valoración o rúbrica

Instrumento empleado para medir el resultado alcanzado en una tarea concreta. Suele responder a un formato específico en forma de tabla en la que se incluye una escala de valoración de mayor a menor adquisición en cada una de las variables que se evalúan. De esta forma, se describe

con detalle los criterios de evaluación y se gana en objetividad en la valoración del examinador, ya que están delimitados con exactitud los niveles de valoración y el grado de desempeño en cada uno de ellos.

Este tipo de herramienta resulta útil tanto para el alumno como para el profesor: autoevaluación y evaluación en sí. Las rúbricas se pueden aplicar al mismo tiempo al punto anteriormente expuesto. El docente incluirá los apartados de organización y secuenciación de contenidos, la metodología del aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, instrucciones, tareas, proceso, evaluación y material necesario.

9.2.3. Pruebas situacionales

Como prueba eminentemente práctica, se proponen las pruebas situaciones en las que se pone en práctica lo aprendido y las competencias interiorizadas por el estudiante. La realización de una tarea laboral concreta de principio a fin, desde el diseño y planificación del trabajo, hasta los materiales y recursos necesarios para llevarlo a cabo. Este razonamiento es importante que también se aplique al propio programa de intervención para entender el punto de partida (ver ANEXO VIII: Evaluación de la actuación del profesor previa a la puesta en marcha del programa de intervención en FPB y ANEXO IX: Análisis personal y académico de los alumnos/as que formen parte del grupo de intervención).

La toma de decisiones en las pruebas situaciones albergan una importancia notable, ya que, a partir de la gestión y análisis de una serie de documentos, se le cuestiona sobre la toma de decisiones realizadas. Implica reflexión y justificación de cada una de las medidas tomadas.

Los juegos de roles consisten en la descripción de un conflicto, en la que toman parte los integrantes del grupo en la toma de decisiones para solucionar el problema y afrontarlo adecuadamente. Adecuadas para evaluar competencias de orientación al cliente, comunicación oral, análisis y solución de problemas y alternativas a situación de conflicto. (Del Pozo, 2012, pp. 77).

9.3. Práctica docente y proceso de enseñanza

Se parte del conocimiento inicial que tienen los alumnos y posteriormente se adecúan a las estrategias educativas que se utilizarán según cada caso. Sin olvidar que es importante realizar adaptaciones curriculares según corresponda. Por lo que el docente ha de relacionar aquellos conocimientos previos que tiene el estudiante y los que se marcan como conocimientos mínimos que debe alcanzar, o las competencias que tiene que adquirir al finalizar un determinado período.

El trabajo en el aula se plantea tanto a nivel individual como a nivel grupal. Según el tipo de actividad que se desarrollase en la sesión, el profesor cuenta con las posibles ventajas y desventajas que aportaría cada dinámica; de modo que, se optaría por un tipo u otro según el objetivo que se pretenda alcanzar: afianzar el trabajo y desarrollo individual o -por otra parte- potenciar la capacidad de trabajo en equipo y la convivencia-solidaridad que se puede dar en las relaciones de grupo.

Los supuestos prácticos son esenciales en la implicación de los alumnos, siempre y cuando se puedan realizar. Se involucran a la hora de asumir diferentes papeles o roles, trabajando en grupo y en material con el que se trabaja. El contacto con la vida real y que descubran la utilidad del aprendizaje consigue que se formen alumnos con una mirada puesta en su futuro personal, académico y profesional. La asistencia a jornadas relacionadas con la materia que se imparte, las visitas de expertos que completan la formación con un matiz distinto, etc.

9.4. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Si el alumno no alcanza los estándares de aprendizaje marcados en los controles finales, se analizará dónde se ha fallado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para corregir la metodología empleada, el mapa conceptual explicado, tiempo concedido para realizar la prueba de evaluación, las actividades realizadas..., de no estar el problema en uno de esos términos, el alumno tendrá que realizar una prueba de

recuperación, en la que se examinará de los estándares de aprendizaje mínimos que tiene que alcanzar.

Por lo tanto, de la misma manera que seleccionamos determinados instrumentos y procedimientos para la evaluación del proceso de aprendizaje, consideramos acertado hacer lo propio con el proceso de enseñanza.

El profesor debe captar las causas de los desajustes entre lo que se espera enseñar y lo que realmente enseña. Para este tipo de evaluación conviene que se dote de indicadores que le permitan apreciar con facilidad aspectos como la conveniencia, la adecuación, la oportunidad, incluso los mismos resultados obtenidos de aquellos elementos que, de una forma u otra, han intervenido o han sido usados a lo largo del proceso de enseñanza. Para ello, les entregará una ficha (ver ANEXO X: Evaluación de la propia práctica docente) donde ellos evalúen los contenidos, actividades planteadas, recursos y la propia intervención como profesor:

- Valoración sobre los contenidos del tema.
- Grado de complejidad de los contenidos vistos en clase.
- Valoración de la metodología (explicación, ejercicios, dinámicas de grupo).
- Grado de implicación del profesor.
- Valoración de los recursos empleados.
- Coherencia entre contenidos planteados y criterios de evaluación.
- Grado de conocimiento de los criterios de calificación y evaluación.
- Cumplimiento de las expectativas. Aprendizaje del alumno.
- Grado de motivación.
- Grado de satisfacción en global.

9.5. Evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro

En suma, la comparación de las previsiones programadas con la realidad de contenidos, objetivos, competencias y estándares logrados; la

adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados, y la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro.

La evaluación realizada con este enfoque conducirá a la elaboración de un informe descriptivo en la realización de cada alumno en todos los ámbitos personales de su desarrollo. Esta información será transmitida a las familias por escrito y comentada con ellas en las entrevistas establecidas de manera que la educación constituya una acción conjunta entre la familia y el centro y favorezca la formación que se desea en cada uno de los alumnos.

10. *La diversidad como principio: atención a la diversidad*

Las aulas son un reflejo de la diversidad de la sociedad actual y de las diferencias propias de los individuos que integran los distintos colectivos. El reconocimiento de la diversidad en las habilidades y expectativas de alumnos constituye un principio fundamental que debe regir la acción educativa en la enseñanza básica, para asegurar las oportunidades de los alumnos ante la educación, y así evitar el fracaso escolar y el riesgo de abandono del sistema educativo.

La educación inclusiva se adapta los sistemas y estructuras de la escuela y de los proyectos educativos para satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo. Este principio parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas.

La atención a la diversidad se entiende como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Estas medidas se orientan a alcanzar los objetivos y las competencias establecidas para la Formación Profesional Básica y se rigen por los

principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad y diseño universal, y cooperación de la comunidad educativa.

Se ha elegido como eje constructivo básico el reconocimiento de la diversidad del alumnado y la integración de medidas, metodologías y componentes que permitan al profesorado abordar con garantías la diversidad.

Las diferencias que existen entre las personas también se trasladan al aula y a los alumnos. La diversidad se manifiesta en distintos ámbitos, todos ellos interrelacionados (aptitudes, actitudes, ritmos de aprendizaje, interés, motivaciones, diversidad cultural...). De ahí que la legislación española haya prestado especial atención en los últimos años a garantizar una educación adaptada a las circunstancias del alumnado, como recoge la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que hace referencia a los principios de educación y que propone que se garantice:

La igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Art. 1)

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnados, entendiendo la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Los alumnos no conforman un grupo homogéneo, circunstancia que conlleva la necesidad de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada uno de ellos para ayudarles a alcanzar los estándares

de aprendizaje previstos. Para lograrlo, se adoptarán medidas de apoyo ordinario y extraordinario, en su caso.

Es un principio psicológico comúnmente aceptado que las personas somos diferentes. En el nivel educativo que analizamos, la diversidad se manifiesta en distintos espacios, todos ellos interrelacionados (aptitudes, actitudes, ritmos de aprendizaje, interés, motivaciones, diversidad cultural...).

Los alumnos que forman estos ciclos no son un grupo homogéneo. Cada uno tiene diversas cualidades que le diferencian de los demás, circunstancia que provoca la necesidad de ajustar al estudiante lo máximo posible el ritmo de aprendizaje para que consiga los objetivos propuestos.

En este sentido, una respuesta educativa adecuada a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social: la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Esta iniciativa busca dar respuesta adecuada a las necesidades educativas del grupo clase. Para ello, hemos realizado ajustes o modificaciones en los talleres de modo que cada alumno pueda conseguir los objetivos propuestos participando de la dinámica general del aula, intentando abarcar a la diversidad con criterios de normalidad.

En estos grupos había alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje que, por supuesto, hay que tener en cuenta a diario. No obstante, la diversidad significativa puede presentarse en cualquier momento, dándose situaciones como la llegada de un alumno extranjero sin conocimientos de nuestra lengua, la abstención de un alumno habitual debido a una enfermedad o aspectos personales que pueden afectarle, bajando su rendimiento normal de trabajo, algo bastante habitual en

estos ciclos. Para estos, y otros posibles casos, es mayor el hincapié que debemos hacer.

Las adaptaciones curriculares suponen una estrategia para que los alumnos con dificultades se enfrenten en las mejores condiciones al aprendizaje de la materia, de manera que son decididas y desarrolladas por el docente durante el ritmo habitual de la clase.

Las adaptaciones no significativas afectan a formas de enseñar, procedimientos de evaluación o recursos utilizados. Aunque se trata de adecuarlas a las necesidades del alumno, no suponen una extrema individualización de la enseñanza. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), los tutores y el resto del profesorado orientarán al alumno, con el objetivo de ayudarlo a superar las dificultades que pudiera tener.

Las medidas de atención a la diversidad que se adopten deben afectar a los distintos elementos que conforman las programaciones de aula (Gil, 2020):

- Los objetivos se explicitarán de modo que las distintas capacidades propuestas puedan ser alcanzadas en diferente grado y a través de distintos procedimientos.
- Los contenidos incluirán no solamente los referidos a los conceptos sino también los relativos a procedimientos y actitudes, recibiendo cada uno de ellos el mismo tratamiento.

Esta adecuación debe orientarse en una doble dirección:

- Por un lado, debe centrarse en crear las condiciones apropiadas para desarrollar en el aula los distintos programas de aprendizaje incluyendo los de aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- Por otro, debe garantizarse que los alumnos que necesiten más atención para que se integren activamente en las actividades normales del aula en la medida de sus posibilidades.

Por lo tanto, las finalidades que a nivel de aula nos proponemos con este tipo de adecuaciones serían:

- Facilitar al alumnado con necesidades educativas una respuesta adecuada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social.
- Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno con características especiales.
- Establecer cauces de colaboración entre los diversos educadores de todas las materias de Formación Profesional Básica que intervienen con los alumnos de necesidades educativas específicas.
- Fomentar un clima participativo para evitar que los alumnos desconecten. También se propiciará siempre que sea posible el trabajo en grupos para que los propios alumnos se ayuden.
- Estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje de forma cooperativa para que cada grupo de alumnos, aun siendo diferente en el nivel de rendimiento, sexo, clase social o con necesidades educativas especiales puedan trabajar juntos.
- El apoyo individualizado, cuando sea necesario, se prestará siempre que sea posible y el papel del profesor fundamental como guía y mediador en las actividades.

El continuo de necesidades educativas es tan diverso como lo son todos y cada uno de los alumnos escolarizados en el centro. Por eso la programación debe contemplar la atención a todos y cada uno de los alumnos en su diversidad, pero especialmente a aquellos que por causa diversas tienen dificultad para progresar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

10.1. Refuerzo educativo: adaptaciones curriculares no significativas

Las adaptaciones curriculares suponen una estrategia para que los alumnos con dificultades se enfrenten en las mejores condiciones al aprendizaje de la materia, por lo que son desarrolladas por el docente durante el ritmo habitual de la clase.

Las adaptaciones no significativas afectan a formas de enseñar, procedimientos de evaluación o recursos utilizados. Aunque se trata de adecuarlas a las necesidades del alumno, no suponen una extrema individualización de la enseñanza. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), los tutores y el resto del profesorado orientarán al alumno, con el objetivo de ayudarlo a superar las dificultades que pudiera tener.

Las medidas de atención a la diversidad que se adopten deben afectar a los distintos elementos que conforman las programaciones de aula:

- Los estándares de aprendizaje se explicitarán de modo que las distintas capacidades propuestas puedan ser alcanzadas en diferente grado y a través de distintos procedimientos.
- Los contenidos incluirán no solamente los referidos a los conceptos sino también los relativos a procedimientos y actitudes, recibiendo cada uno de ellos el mismo tratamiento.

En cuanto a los aspectos metodológicos es importante:

- Tomar como referencia los *principios metodológicos del constructivismo*: necesidad de partir del nivel del desarrollo del alumno, que los aprendizajes sean significativos.
- *Trabajo variado y que permita la flexibilidad* con el objetivo de que participen todos los estudiantes y se acapare el interés del máximo de alumnos posible. Se adaptará a las características de todos los alumnos del grupo, permitiendo distintas formas de ejecución con diferentes niveles de dificultad. De este modo respondemos o aplicamos la característica de diversidad de nuestra clase: distintos ritmos de aprendizaje.

- *Fomentar un clima participativo* para evitar que los alumnos desconecten durante la clase. También se propiciará siempre que sea posible el trabajo en grupos para que los propios alumnos se ayuden.
- *Estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje* de forma cooperativa para que cada grupo de alumnos, aun siendo diferente en el nivel de rendimiento, sexo, clase social o con necesidades educativas especiales puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje.
- El *apoyo individualizado*, cuando sea necesario, se prestará siempre que sea posible en la clase, por lo que se evitará sacar al alumno del aula para recibirla con el fin de que no sea estigmatizado.
- El *papel del profesor* será fundamentalmente de guía y mediador.

La evaluación igualmente deberá explicitar los criterios con que se evaluarán a todos los alumnos, incluyendo aquellos que se modifiquen para los alumnos con necesidades educativas especiales. Así, es necesario que incluya técnicas y procedimientos adecuados a las características del alumnado.

El refuerzo

Tiene la finalidad de completar lagunas de conocimiento o repasar con el alumno los contenidos concretos trabajados en la clase. Se aplicará con carácter general después de la adopción de adaptaciones curriculares ordinarias en el aula.

El apoyo

Tiene la finalidad de recuperar deficiencias básicas (normalmente de tipo instrumental en lenguaje y matemáticas) que imposibilitan al alumno seguir el desarrollo ordinario de la clase; es una alternativa al refuerzo.

Adaptaciones extraordinarias o significativas

Si los cambios anteriores no surtieran efecto, las siguientes modificaciones a realizar serían en contenidos, estándares de

aprendizaje y criterios de evaluación. Como ya hemos descrito anteriormente, en la contextualización de la programación, mi grupo de alumnos no presenta necesidades educativas especiales. Esta situación inicial puede variar a lo largo del curso por factores externos que nos obliguen a poner en práctica alguna medida extraordinaria. Para ello es necesario realizar una evaluación psicopedagógica inicial y elaborar una adaptación curricular individualizada que implicaría cambios en estándares de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación.

10.2. Orientaciones generales para alumnos con TDAH y/o dificultades de aprendizaje

Las pautas que se recogen en este apartado son ampliables para trabajar desde todos los departamentos: acuerdos sobre pruebas, materiales, adaptaciones metodológicas, etc.

10.2.1. Control de estímulos

1. Efectuar cambios en la disposición de la clase y la ubicación del alumno/a para evitar la distracción.
2. Situar al alumno cerca del profesor.
3. Eliminar materiales y objetos no relevantes para la realización de las tareas propuestas.
4. Asegúrese de que el alumno dispone de todo el material necesario para desempeñar la tarea antes de comenzarla.
5. Establecer contacto visual frecuente para evitar distracciones.

10.2.2. Metodología

1. Fraccionar el trabajo en tareas cortas (ej. En lugar de pedir la resolución de 10 ejercicios y corregir al final, solicitar la realización de 4 ejercicios, corregir y reforzar)
2. Dar un tiempo extra.

3. Seleccionar las tareas eliminando aquellas menos importantes.
4. Destacar en las instrucciones palabras clave (ej. Define, describe, haz un esquema...) y si hay más de una instrucción en una pregunta separar claramente las dos instrucciones.
5. Realizar anotaciones positivas en la agenda valorando los logros aunque sean pequeños o enviar notas a casa.
6. Planificar tareas con un tiempo limitado para que aprenda a controlar su comportamiento.
7. Asignar pequeñas cantidades de deberes inicialmente e incrementar progresivamente.
8. Acordar con el alumno una señal para indicarle que comienza a abandonar la realización de la tarea en lugar de llamarle la atención en público.
9. Especificar claramente qué es lo que tiene que hacer para completar la tarea (puntos de comienzo y finalización, requisitos mínimos...)
10. Reservar un tiempo para analizar los logros y las dificultades. La evaluación continua y el refuerzo positivo de la rutina diaria pueden ser de gran utilidad.

10.2.3. Evaluación

1. No penalizar por faltas de ortografía (tildes, faltas...) y/o en menor grado.
2. Utilizar distintos instrumentos de evaluación: Test, respuesta oral, examen oral...
3. Ofrecer un lugar libre de distracciones que favorezca su concentración para la realización de exámenes.

4. Asegurarse de que lee con atención los enunciados y resaltar si fuera preciso aquellas palabras que pueden ayudarle a mejorar su atención.
5. Valorar y adaptar el tiempo de evaluación (tener en cuenta que tiene dificultad para calcular y organizar el tiempo que necesita para hacer las pruebas de un examen).
6. Reducir la cantidad de preguntas, ejercicios o cuestiones de cada evaluación.
7. Formular las cuestiones de examen de forma clara y precisa e incluir si es preciso anotaciones que sirvan como ayudas atencionales.
8. Utilizar la evaluación oral en ambiente privado, en lugar de la escrita cuando se considere necesario.

10.2.4. Estudio de caso. Propuesta de intervención con alumnos que presenten falta de control de la impulsividad.


Tal y como se ha hecho referencia al enfoque metodológico a lo largo de esta programación, resulta esencial generar mayores posibilidades de aprendizaje en el alumnado. La atención a la diversidad tiene que responder al conjunto de capacidades, procesos y habilidades cognitivas esenciales del alumno. Por lo que, a la hora de definir nuestra enseñanza, hay que conocer cómo afectan las funciones ejecutivas (inteligencia ejecutiva) para considerar la diversidad del alumnado.

Los alumnos que presenten las siguientes características:

- Tendencia a actuar demasiado rápidamente, de manera irreflexiva y desordenada. Busca una gratificación inmediata.
- Dificultad para ponerse metas a largo plazo y demorar la recompensa.
- No poder inhibir acciones ya iniciadas.
- Dificultad para prestar atención y afrontar el estrés.
- En ocasiones, presenta problemas de conducta.

Tabla 26*Propuesta de intervención con alumnos de control de la impulsividad*

<i>¿Cómo se manifiesta la falta de control de la impulsividad?</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se precipita en sus tareas pero no las termina. ▪ Se mueve mucho. ▪ Se siente desorganizado, perdido. ▪ Escasa paciencia y no focaliza. ▪ Pregunta a otros compañeros lo que se acaba de decir. ▪ Debilidad en el seguimiento de instrucciones. ▪ Sabe el qué/cómo, pero no el cuándo/dónde. ▪ Inhabilidad para planear. ▪ Actúa antes de pensar. 		
<i>Estrategias de intervención (Medidas preventivas y educativas (ordinarias y extraordinarias))</i>		
<i>Estrategias de contexto X</i>	<i>Estrategias de desafío</i>	<i>Estrategias de modelado O</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exponer claramente la recompensa antes de iniciar la actividad. ▪ Explicitar claramente y con ejemplo la conducta deseada. ▪ Grupos con compañeros que faciliten el control. ▪ Establecer roles con expectativas claras y bien marcadas: encargados de material, gestión del tiempo, recolector de evidencias de aprendizaje. ▪ Proponer diferentes opciones para elegir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posponer la recompensa en el tiempo explicitando su entrenamiento. ▪ Pedir pequeños favores que le hagan de cómplice. ▪ Generar tareas que permitan movilidad de control. ▪ Trabajos en grupo donde tomar decisiones y organizar la tarea. ▪ Dar visibilidad al trabajo bien hecho y celebrar los logros que se van obteniendo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores de logro. ▪ Observar qué factores ayudan. ▪ Tener en cuenta los obstáculos. ▪ Definir nuevas estrategias. ▪ Buscar qué acción se relaciona con un determinado sentimiento. ▪ Saber anticiparse a sentimientos perturbadores para evitarlos.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear rituales de trabajo durante cada sesión que se repitan con asiduidad y den seguridad sobre qué hacer. ▪ Crear espacios seguros de expresión sin miedo. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber modular los sentimientos (autorregulación).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar tiempos de atención personal 1/1. ▪ Reforzar positivamente y premiar las acciones adecuadas. 	<p>Presión de tiempos (Inhibición del impulso)</p> <p>Evitar los tiempos muertos: programar intensidad.</p> 	<p>En ocasiones...</p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe una falta de control exacerbada. -Incapacidad de reconocer lo que le pasa o de verbalizarlo con claridad. -Incapacidad de autocontrol autónomo. <p>Falta de empatía> comprensión> compasión> consolidar estereotipos</p>

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

I

La competencia lingüística es una habilidad interdisciplinar y vehicular para fomentar, a su vez, el conjunto de capacidades y destrezas comunicativas y las normas del uso lingüístico (reglas léxico-sintácticas) para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. La mejora de esta competencia oral y escrita repercute positivamente en la adquisición de los conocimientos. La existencia de dificultades en su desarrollo afecta negativamente en el resultado académico, ya que los problemas en el aprendizaje suelen ir acompañados con frecuencia de dificultades en la escritura y lectura.

II

Son muchas las publicaciones y referencias concretas sobre la necesidad de desarrollar en el aula la competencia lingüístico-comunicativa, pero también la emocional. El sistema educativo español defiende que, incluir la adquisición de la competencia emocional en el currículum educativo, refuerza la educación integral de los infantes y jóvenes. Sin embargo, los docentes que imparten clase en Formación Profesional reclaman paliar carencias formativas mediante el impulso de las competencias por la demanda empresarial de las habilidades denominadas como “soft skills” en las profesiones actuales, entre las que se encuentra la comunicación y la inteligencia emocional.

III

Uno de los problemas a la hora de analizar los métodos de enseñanza en FP Básica y el manejo de las competencias surge por la escasa literatura científica sobre el tema. Resulta llamativa la escasez de estudios sobre una etapa educativa que en los últimos años ha adquirido mayor peso en el sistema educativo español y que es elegida por un número importante de alumnos. Los estudiantes, además, muestran características similares: falta de motivación, comportamientos disruptivos, desfase curricular y dificultades de aprendizaje. De ahí que sea necesario una mayor reflexión para contribuir a mejorar las perspectivas de presente y futuro del alumnado.

IV

El nivel de conocimiento y habilidades lingüísticas de los estudiantes de Formación Profesional Básica se encuentran en un nivel bajo o medio. La prueba CompLEC refleja que el 94,9% de la muestra del estudio tienen dificultades para comprender textos. Tienden a interpretar los enunciados de forma aislada e inconexa o, en su defecto, como una sucesión de fragmentos entre los que no son capaces de establecer una unión significativa lógica. La problemática en la comprensión lectora se encuentra detrás de la mayoría de las dificultades en el proceso de aprendizaje, obstáculo que se traslada en muchos casos también a otros ámbitos más allá del académico. Por lo tanto, la mejora de la competencia lingüística favorece la inclusión en el entorno familiar, social y laboral.

V

La competencia emocional juega un papel clave en las relaciones interpersonales, a la vez que resulta esencial para que la propia persona se conozca a sí mismo. La competencia implica percepción, facilitación, comprensión y manejo de las emociones, claves en toda etapa de la vida, más en la adolescencia, en el que el individuo experimenta cambios cognitivos y desarrolla su identidad. La gestión adecuada de esas emociones habilita al ser humano a mitigar sus efectos o potenciarlos cuando sea necesario, pero nunca reprimirlas. Esta labor se desarrolla en todos los ámbitos, incluido el escolar, de ahí que los centros educativos y los docentes tienen la responsabilidad de promover el desarrollo emocional de los estudiantes y contribuir de esta forma no solo a su aprendizaje, también a su maduración y a la mejora del bienestar personal. Se trata de un beneficio mutuo, ya que la estabilidad emocional ayuda a la autorrealización del alumno y contribuye a una convivencia sana en el entorno académico, lo que repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VI

La inteligencia emocional de los alumnos de la muestra es competente según el test de habilidad Mayers-Salovey-Caruso Emotional

Intelligence Test (MSCEIT). La dimensión Percepción Emocional registró una puntuación media de 92,01, dato similar a la dimensión Facilitación Emocional, que alcanzó 92,71. La Comprensión Emocional y Manejo Emocional ofrecieron las medias más bajas, 84,15 y 88,35 respectivamente. Los resultados obtenidos reflejan que los alumnos de la muestra son competentes emocionalmente en cuanto al CIE, aunque también indican que las ramas de percepción, comprensión y manejo emocional son un aspecto a mejorar.

VII

El rendimiento académico de los alumnos de FPB en el módulo Comunicación y Sociedad es deficiente. Más de una tercera parte, el 34,2% suspende. Entre ellos, una quinta parte, el 21,5%, tienen como calificación un uno, lo que influye en que la nota media de la muestra baje de manera considerable.

VIII

Las habilidades lingüísticas-comunicativas y la inteligencia emocional desempeñan un papel clave por separado, pero mantienen entre sí una estrecha relación. Existen correlaciones significativas y positivas entre las competencias lingüísticas y la inteligencia emocional, en particular entre la competencia lingüística y el manejo emocional, seguida de facilitación emocional y comprensión emocional. Con la variable que muestra menor relación es con la percepción emocional. Los resultados evidencian que, a mayor inteligencia emocional, mayor manejo de las habilidades lingüísticas-comunicativas. Lo mismo ocurre con la competencia lingüística y el rendimiento académico y la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En este último caso, la mayor relación se da con la comprensión emocional, seguido de la facilitación emocional, percepción y manejo.

IX

El alumno de Formación Profesional Básica se caracteriza por estar poco acostumbrado a trabajar, presentar complicaciones para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, dificultad para trabajar en

equipo, dificultades a la hora de comportarse en el ámbito social y una baja autoestima. Rasgos que se traducen, generalmente, en una actitud poco receptiva al aprendizaje, ya que se trata de estudiantes marcados en muchos por la frustración, el fracaso escolar o la desilusión académica. El rechazo psicológico al proceso de enseñanza se convierte en una de las principales diferencias respecto a un alumno de otras etapas, que se suma al déficit en el manejo de técnicas básicas o del hábito de estudio. Obstáculos que les impiden desarrollar capacidades y competencias.

X

Las conductas disociales abarcan desde comportamientos disruptivos, acciones impulsivas, trastornos, problemas de conducta e incluso actos violentos. El desarrollo de la competencia social resulta de vital importancia para la prevención de estas conductas, en muchos casos consecuencia de desequilibrios interpersonales e intrapersonales de los estudiantes, en lo que es útil emplear el 'judo verbal' como técnica de comunicación en situaciones conflictivas. La competencia social juega un papel fundamental para corregir y desarrollar otras destrezas e implica trabajar la inteligencia emocional. Potenciarla ayuda a lograr un ambiente educativo favorable, aunque requiere la colaboración de todos los actores, no solo de los alumnos. Familias y docentes son claves a la hora de conseguir un ambiente socioeducativo positivo. Sin embargo, existe en muchos centros una falta de comunicación entre padres y profesores que repercute negativamente. El test TAMAI y el cuestionario FACES-AQ-CPIC-36 confirman que los alumnos de la muestra tienen problemas para integrarse en el entorno familiar y en el educativo, además de conflictos interparentales.

XI

No siempre la prevención de las conductas disociales consigue unos resultados eficaces, ya que hoy debe estar acompañada por estrategias e instrumentos pedagógicos concretos para cada perfil del alumnado. En concreto, existen Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia, convenios entre el Ministerio de Inclusión y el Ministerio de Educación y FP; programas de éxito

educativo; Programas Aula-Empresa de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i); Formación Profesional Dual; Experiencias de movilidad Erasmus+, etc. En todos ellos, se pretende conocer las habilidades del estudiante para mejorar sus competencias para el empleo y alcanzar las competencias complementarias.

XII

Resulta clave contar con un plan de intervención que no se centre en exclusiva en una mejora del rendimiento académico, sino que aborde el componente psico-social (confianza en uno mismo, responsabilidad, tolerancia, respeto, espíritu de superación, iniciativa y liderazgo, trabajo en equipo) de los estudiantes mediante el desarrollo de la comprensión y manejo de las emociones. Más en el contexto de la Formación Profesional Básica, donde la mayoría del alumnado presenta conductas disociales y una mala predisposición al proceso de enseñanza tradicional.

XIII

Un enfoque a través de las nuevas tecnologías de los contenidos curriculares ayuda a hacer más atractivos los contenidos, más cuando los alumnos se encuentran entre los 15 y 18 años. Se trata de nativos digitales, acostumbrados al manejo de dispositivos electrónicos, por lo que resulta coherente planificar y desarrollar el plan de intervención con estas herramientas. Además, los contenidos audiovisuales son la principal referencia de los adolescentes, por lo que la propuesta incluye trabajar desde la radio y el cine, medios más próximos a su perfil y ante el que ofrecen menos resistencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos aspectos permiten trabajar la adquisición de competencias clave como la lingüística o la digital, pero también otras como la social y emocional mediante el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en proyectos. La falta de atención y el desinterés se puede contrarrestar con temas próximos a sus intereses y que las herramientas digitales y el enfoque audiovisual favorecen.

XIV

Las rutinas de pensamiento son instrumentos útiles para emplearlos en la clase para fomentar la competencia lingüística y las destrezas de comunicación, sobre todo en el expresión y comprensión oral. Están consideradas como herramientas efectivas para trabajar la Programación Neurolingüística (PNL) en el aula, con el propósito de cambiar los pensamientos y hábitos conductuales. Además, a través de su uso, se consigue que el alumno sea consciente del proceso de aprendizaje (pensamiento estratégico para la resolución de tareas- Profundidad del conocimiento de Webb) y realice procesos cognitivos complejos (Taxonomía de Bloom) de forma autónoma. Su inclusión en la realización de actividades o como parte proyectos hace que el estudiante logre una actitud más reflexiva, cooperativa y metacognitiva. El fomento del pensamiento también ayuda al desarrollo e interpretación del lenguaje visual (capacidad de comprender y usar imágenes para pensar y aprender).

XV

Uno de los problemas que se advierte en la FPB hace referencia al déficit de formación del profesorado. La organización de la etapa en Castilla y León implica que docentes de Lengua Castellana también tengan que impartir la parte de Ciencias Sociales y en ocasiones la de Inglés. Al desconocimiento de parte de los contenidos que conforman el módulo de Comunicación y Sociedad, se suma la alta interinidad de los docentes, la mayoría de los cuales solo pasa uno o dos años a lo sumo dando clase en esta etapa. Un hecho que juega en contra de la experiencia y que limita las posibilidades para desarrollar un plan formativo acorde a las destrezas de los alumnos.

Limitaciones

Algunas limitaciones encontradas en el presente estudio son:

1. Haber contado con una muestra pequeña. El proceso de la recogida de datos se ha tenido que prolongar durante varios cursos académicos al no contar con una muestra representativa, debido al número de alumnos por clase. Esto también ha

repercutido en que no exista una diferenciación por cursos en los resultados estadísticos.

2. No haber realizado el programa de intervención durante dos cursos seguidos con el mismo alumnado; de esta forma, hubiera sido posible recoger las percepciones y el comportamiento de la muestra tras una aplicación prolongada en el tiempo. La implantación del programa que se ha desarrollado se ha realizado durante dos cursos, pero en distintos centros educativos: CIFP 'Río Ebro' y CIFP 'Medina del Campo'.

Prospectiva o futuras líneas de investigación

1. Sería conveniente ampliar la muestra para hacer un estudio más exhaustivo, extenderla a otros centros con ciclos de FPB y así poder establecer una muestra representativa de la Comunidad Autónoma. Esto dotaría de una gran fiabilidad y validez a la investigación, pudiéndose establecer un único baremo por el intervalo de edad o familia profesional.
2. Se ha pasado la prueba TAMAI y el cuestionario FACES-AQ-CPIC-36 a solo una parte de la muestra con el fin de hacer una descripción más aproximada. Sería interesante hacer una evaluación a un grupo más amplio para conocer el perfil de FPB sobre su adaptación al entorno y a las situaciones de conflicto interparentales.
3. Resultaría adecuado desarrollar una investigación para evaluar la fiabilidad del programa de intervención. Estos datos permitirían saber en qué grado mejoran las destrezas comunicativas a través del uso de herramientas didácticas metacognitivas y la utilidad de determinadas técnicas de comunicación para solucionar conflictos en el aula.
4. Sería productivo dar continuidad a la propuesta del plan de intervención y elaborar material didáctico que pueda servir de apoyo a los docentes que imparten clase en este ciclo. Igualmente, la Administración debe establecer una formación específica debido a las particulares características del alumnado.

ANEXOS

ANEXO I: Test CompLEC para Educación Secundaria

CompLEC

Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria

Sexo: Varón Mujer Centro: _____

INSTRUCCIONES

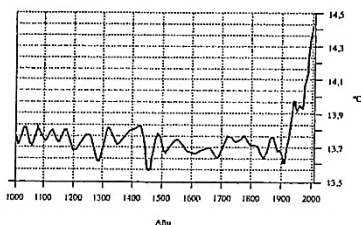
Esta es una prueba de cinco unidades. Cada unidad tiene un texto y preguntas de comprensión. Contesta de la forma siguiente:

1. Responde siguiendo el orden de las unidades.
2. En cada unidad puedes leer todo el texto antes de comenzar a responder, o ir leyendo el texto conforme vayas respondiendo.
3. Algunas preguntas son de respuesta abierta y otras de tipo test de una sola alternativa correcta.
4. Si quieres corregir la alternativa seleccionada, táchala claramente y señala la correcta.
5. Trata de contestar todas las preguntas.
6. Administra tu tiempo para que puedas completar la actividad en su totalidad.

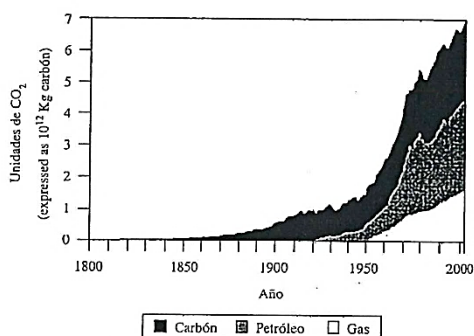
Muchas gracias por tu colaboración.

El calentamiento global

A lo largo del tiempo la temperatura de la Tierra ha ido variando. En el gráfico 1 se representa la variación de temperatura de la tierra en los últimos 1.000 años. En el gráfico 2 se representa la evolución de las emisiones de CO₂ producidas por la quema de combustibles orgánicos como el petróleo, el carbón y el gas. El CO₂ es un gas que se encuentra en la atmósfera de forma natural, como consecuencia, por ejemplo, de la respiración de los animales y las plantas, pero que también se produce por causas no naturales, tales como la quema intencionada de combustibles orgánicos. Los científicos han relacionado el aumento de CO₂ con el incremento de la temperatura de la tierra. Mira atentamente los gráficos y contesta a las preguntas siguientes:



Gráfica 1. Variaciones en la temperatura de la Tierra



Gráfica 2. Evolución de las emisiones de CO₂ relacionadas con la quema de combustibles orgánicos
1 unidad de CO₂ = 1.000 millones de toneladas

Pregunta 1

¿Por qué se ha elegido el año 1800 como fecha de comienzo de la gráfica 2?

- A) Porque, en ese momento, la Tierra tenía una temperatura baja.
- B) Porque poco después se comenzó a usar el carbón y el petróleo como combustibles.
- C) Porque antes de esa fecha no había CO₂ en la Tierra.
- D) Porque la temperatura de la Tierra no varió hasta esa fecha.

Pregunta 2

Aproximadamente, ¿cuántos años pasaron desde que se empezó a quemar petróleo para ser usado como combustible hasta que se empezó a utilizar el gas?

Pregunta 3

¿Crees que los científicos tienen razones para relacionar la quema de combustibles orgánicos con el aumento de temperatura en la Tierra? (Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la gráfica 1 como de la gráfica 2).

- A) Sí, porque los combustibles producen calor al quemarse y ese calor se queda en la Tierra calentándola.
- B) No, porque a lo largo de 1.000 años ha habido grandes variaciones de temperatura (véase gráfica 1) sin que se quemaran combustibles orgánicos.
- C) No, porque la gráfica 1 va del año 1000 al 2000, mientras que la gráfica 2 va del año 1800 al 2000.
- D) Sí, porque el aumento de la quema de estos combustibles orgánicos va acompañado del aumento de la temperatura de la Tierra.

El lenguaje de las abejas

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

Un mensaje bailado

La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal.

Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora

hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente.

Como el alimento se encuentra a 40° a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40° con la vertical.

La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen.

Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una «danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario.

Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo

prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas *nectarios*, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

Pregunta 1

El propósito de la sección titulada **Un beneficio mutuo** es explicar:

- A) En qué consiste la danza de las abejas.
- B) La utilidad de la miel para los seres humanos.
- C) Que las flores se benefician tanto como las abejas.
- D) Que los humanos nos beneficiamos tanto como las abejas.

Pregunta 2

Una abeja exploradora ha encontrado alimento en dirección opuesta al sol. ¿Cómo indicará la abeja a sus compañeras la dirección donde se encuentra el alimento?

- A) La abeja descenderá verticalmente.
- B) La abeja realizará la «danza del círculo».
- C) La abeja moverá el abdomen.
- D) La abeja ascenderá en círculos.

Pregunta 3

¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?

- A) Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer.
- B) Porque son capaces de aprender unas de otras.
- C) Porque se benefician mutuamente.
- D) Porque se transmiten información entre ellas.

Pregunta 4

¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?

Pregunta 5

Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen:

- A) Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
- B) De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- C) Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- D) De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.

CompLEC

Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria

 Sexo: **Varón** Mujer Centro: _____

Energía nuclear

Actualmente el 87% de la energía que consumimos proviene de quemar combustibles derivados del petróleo, lo que produce gases de efecto invernadero. Esto está afectando gravemente al cambio climático, por lo que debemos frenar la emisión de estos gases. Si consideramos que la demanda de energía mundial no deja de aumentar, lo que hará que en poco tiempo se agoten las reservas mundiales de petróleo, debemos empezar a considerar la explotación de fuentes alternativas de energía diferentes del petróleo. En la actualidad, la única posibilidad suficientemente desarrollada para garantizar las necesidades mundiales de energía es la explotación de la energía nuclear. Hasta la fecha su principal freno han sido los problemas de seguridad y medioambiente. Pero, en los últimos años, la industria atómica ha modificado sus estrategias para lograr que las centrales nucleares sean más seguras, limpias y eficientes. De hecho, el número de accidentes cayó un 90% en la década de 1990-1999, lo que convierte a la energía nuclear en la mejor alternativa para garantizar el abastecimiento mundial de energía segura y limpia.

Arturo

El uso de la energía nuclear no se puede defender: ni social, ni económica, ni medioambientalmente. No hay que insistir en su peligrosidad, ya que la terrible explosión de la central nuclear de Chernóbil supuso el punto final a este debate. La industria nuclear ha fracasado económicamente dado que, a pesar de las ayudas económicas recibidas, no ha conseguido ser un sistema rentable de generación de energía. Por otra parte, en los últimos cincuenta años no se ha encontrado una solución satisfactoria para deshacerse de los peligrosos residuos radioactivos que genera. Además, el uranio, del cual procede la energía nuclear, también se irá encareciendo porque las reservas mundiales conocidas y recuperables a un coste razonable no superan los 3 o 4 millones de toneladas. Debemos mirar a países como Alemania y Suecia, que están cerrando sus centrales nucleares, a la vez que disminuyen el consumo de petróleo para reducir las emisiones de CO₂, el principal gas responsable del efecto invernadero. Para responder a las necesidades crecientes de energía, estos países están utilizando energías renovables como la eólica o la solar, verdaderas fuentes de energía alternativa, más económicas, limpias y seguras.

Sonia

Pregunta 1

Para Arturo la energía nuclear es la mejor alternativa. ¿Por qué?

- A) La energía nuclear proviene del petróleo, que es un recurso ilimitado.
- B) Las centrales nucleares contaminan menos y han aumentado su seguridad.
- C) Porque la producción de la energía nuclear es ilimitada.
- D) La energía nuclear es barata y fácil de producir.

Pregunta 2

Aunque hay muchos puntos de desacuerdo, Arturo y Sonia están de acuerdo en que...

- A) Está aumentando mucho el precio y el consumo de energía.
- B) Las centrales nucleares tienen riesgos serios que hay que evitar.
- C) Hay que buscar alternativas a la energía procedente del petróleo.
- D) La energía es un bien escaso que hay que proteger para que no se agote.

Pregunta 3

Arturo sugiere que el uso de la energía nuclear podría, en parte, evitar el cambio climático porque...

- A) La energía nuclear ataca y reduce los gases de efecto invernadero.
- B) En poco tiempo se agotarán las reservas mundiales de petróleo.
- C) La energía nuclear es inagotable porque sus recursos son ilimitados.
- D) Su producción, a diferencia del petróleo, no produce gases de efecto invernadero.

Pregunta 4

Luis es un ingeniero que trabaja desde hace años en una central nuclear y piensa que con su trabajo hace una contribución muy importante a la sociedad. ¿Con quién crees que estaría de acuerdo (con Arturo o con Sonia)?

- A) Con Sonia, porque en su carta apuesta por energías alternativas al petróleo.
- B) Con Arturo, porque también defiende el uso de energías renovables.
- C) Con Arturo, porque defiende que la energía nuclear es más segura y limpia para el medio ambiente que el petróleo.
- D) Con Sonia, porque considera que la energía nuclear es más rentable para los ciudadanos.

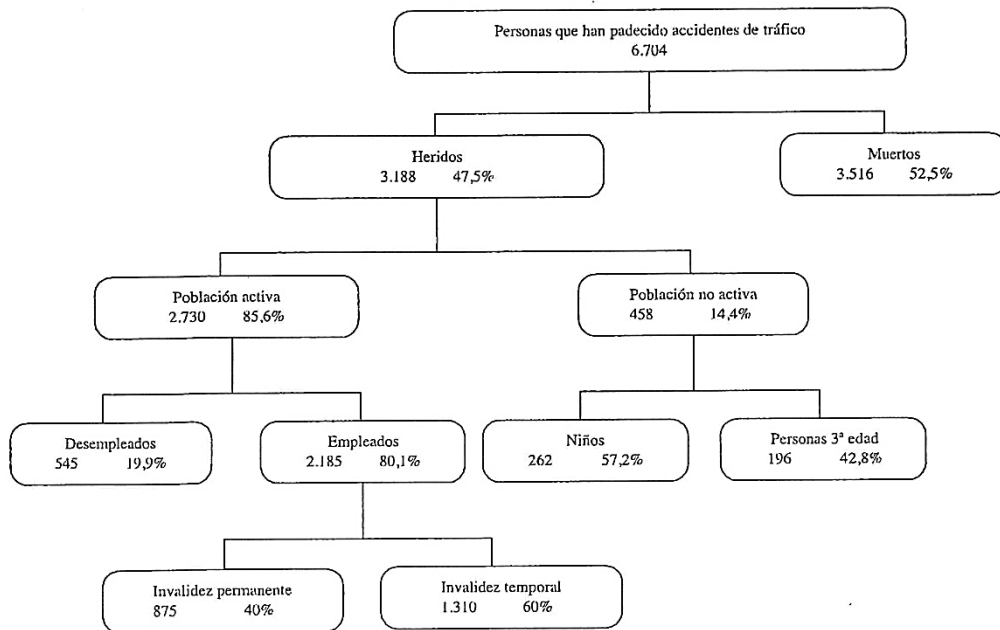
Pregunta 5

¿Con qué finalidad hacen referencia Arturo y Sonia a los accidentes nucleares?

- A) Para dar apoyo a sus argumentaciones: Arturo porque el número de accidentes se ha reducido, y Sonia porque los accidentes aún son muy graves.
- B) Para explicar que la energía nuclear es peligrosa, en lo que ambos están de acuerdo.
- C) Para explicar que los accidentes en las centrales nucleares han disminuido y, por tanto, la energía nuclear es una buena alternativa.
- D) Para concienciar a los lectores de que hay que reducir el número de accidentes en las centrales nucleares.

Accidentes de tráfico

El diagrama de árbol que aparece a continuación muestra la distribución de accidentes de tráfico sucedidos en un país según las consecuencias que han tenido para los accidentados en términos de muerte, invalidez o simplemente baja laboral durante 2004.



Notas:

1. La población activa se refiere a las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años.
2. La invalidez permanente se refiere a la incapacidad para desempeñar un trabajo durante el resto de la vida de la persona, mientras que la invalidez temporal indica que transcurrido un tiempo la persona puede volver a realizar las actividades de que era capaz antes del accidente.

Pregunta 1

Según el diagrama, ¿cuántas personas de la 3ª edad murieron como consecuencia de un accidente de tráfico?

- A) Murieron 196.
- B) Murieron 3.516.
- C) El 42,8% de los 3.516 muertos.
- D) En el esquema solo hay información de los heridos.

Pregunta 2

¿Qué porcentaje de las personas empleadas que han sufrido un accidente de tráfico podrá volver a su puesto de trabajo después del accidente?

Pregunta 3

En la casilla de niños podemos ver dos cifras (262 — 57,2%). ¿A qué se refiere ese porcentaje?

- A) A la proporción de personas heridas en accidente que pertenecen a la población no-activa y que son niños.
- B) A la proporción de niños que pertenecen a la población no-activa, que son desempleados y han resultado heridos en un accidente.
- C) A la proporción de personas que pertenecen a la población activa, que son niños y que han resultado heridos en un accidente.
- D) A la proporción de niños que pertenecen a la población activa, que son desempleados y que han resultado heridos en un accidente.

Pregunta 4

En las estadísticas del año 2005 algunos datos del esquema pueden cambiar. Indica cuál:

- A) Las ramas del árbol (por ejemplo, dos ramas que salen de heridos).
- B) Los porcentajes (%) (por ejemplo, niños 57,2%).
- C) Las categorías de cada recuadro (por ejemplo, heridos, muertos...).
- D) Las notas de pie de página (por ejemplo, nota 1, nota 2....).

CompLEC

Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria

Sexo: Varón Mujer Centro: _____

Siéntese en sillas adecuadas

Dolores musculares, desgastes, lesiones

Las lesiones y enfermedades provocadas por herramientas y lugares de trabajo inadecuados se desarrollan con lentitud a lo largo de meses o de años. Ahora bien, normalmente un trabajador suele tener señales y síntomas durante mucho tiempo que indican que algo no va bien. Así, por ejemplo, el trabajador podrá encontrarse incómodo mientras realiza su tarea o podrá sentir dolores en los músculos o en las articulaciones incluso después del trabajo. Estas lesiones, provocadas por el trabajo o esfuerzo repetitivo, llamadas **LER**, suelen ser muy dolorosas y pueden incapacitar de forma permanente.

Prevenir es mejor que curar

Si una silla es demasiado rígida puede forzar posturas incorrectas. Si está demasiado acolchada puede incrementar el riesgo de dolores musculares. Un asiento adecuado debe cumplir cuatro requisitos: en primer lugar, debe *asegurar una posición correcta de la columna vertebral*, para lo cual ha de ser estable, proporcionar al usuario libertad de movimientos y permitirle una postura confortable. Debe proporcionar la posibilidad de *regular la altura del asiento*. También debe ser posible *regular la altura e inclinación del respaldo*. Por último, se recomienda que *el respaldo tenga una suave curvatura* con el fin de proporcionar

un buen apoyo a la parte inferior de la espalda del usuario (zona lumbar).

Las lesiones son costosas

Para evitar lesiones y molestias tales como dolores en la espalda, tensión en la nuca o dolores de cabeza, debemos asegurarnos de que las sillas que utilizamos son las adecuadas. Es aconsejable escoger cuidadosamente el mobiliario del lugar de trabajo, porque aunque pueda resultar más caro, con el paso del tiempo los beneficios compensan el coste inicial.

Pregunta 1

¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asocia con las características que debe cumplir una silla adecuada?

- A) La silla debe tener un asiento blando y cómodo.
- B) La silla debe permitir la regulación del asiento.
- C) La silla debe evitar los movimientos del usuario.
- D) La silla debe tener un respaldo alto y recto.

Pregunta 2

¿Por qué sentarse inadecuadamente es más perjudicial en el trabajo que en las sillas de casa?

- A) Porque los trabajadores pasan muchas horas en sus sillas.
- B) Porque en el trabajo se mantiene una postura más rígida y recta.

C) Porque en el trabajo estamos en tensión.

D) Porque las sillas de casa tienen un diseño más confortable y estudiado.

Pregunta 3

Las enfermedades provocadas por el esfuerzo repetitivo (LER) se caracterizan porque:

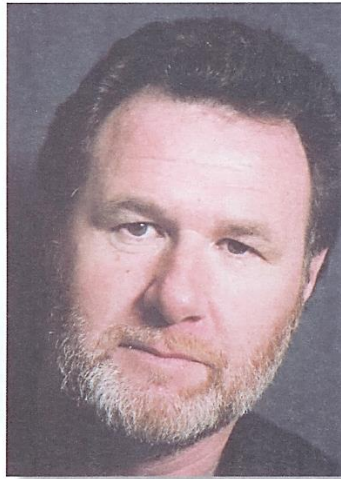
- A) Tardan en aparecer aunque el trabajador sufre algún tipo de molestia casi desde el principio.
- B) Aparecen rápidamente como consecuencia del mal uso de las sillas u otros instrumentos.
- C) Se alternan períodos de dolores intensos con otros períodos de pocas molestias durante varios años.
- D) Son lesiones graves aunque el trabajador no experimenta ningún síntoma.

ANEXO II: Test MSCEIT de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. Adaptación española:



Sección A

1.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márkela en la hoja de respuestas).

1. Ausencia de felicidad	1	2	3	4	5	Felicidad extrema
2. Ausencia de miedo	1	2	3	4	5	Miedo extremo
3. Ausencia de sorpresa	1	2	3	4	5	Sorpresa extrema
4. Ausencia de asco	1	2	3	4	5	Asco extremo
5. Ausencia de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo



MSCEIT™

2.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márquela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de tristeza | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tristeza extrema |
| 3. Ausencia de miedo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Miedo extremo |
| 4. Ausencia de sorpresa | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Sorpresa extrema |
| 5. Ausencia de entusiasmo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Entusiasmo extremo |

3.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márquela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de tristeza | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tristeza extrema |
| 3. Ausencia de miedo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Miedo extremo |
| 4. Ausencia de sorpresa | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Sorpresa extrema |
| 5. Ausencia de entusiasmo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Entusiasmo extremo |

4.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márquela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de tristeza | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Tristeza extrema |
| 3. Ausencia de miedo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Miedo extremo |
| 4. Ausencia de enojo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Enojo extremo |
| 5. Ausencia de asco | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 | Asco extremo |

MSCEIT™

Sección B

Instrucciones: Por favor, seleccione el grado de utilidad de cada una de las emociones en las situaciones que aparecen a continuación. Responda en la hoja de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

Nada útil					Muy útil
1	2	3	4	5	

1. **¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?**

- 1. Fastidio
- 2. Aburrimiento
- 3. Alegría

2. **¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?**

- 1. Enojo
- 2. Entusiasmo
- 3. Frustración

3. **¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?**

- 1. Tensión
- 2. Pena
- 3. Estado de ánimo neutral

4. **¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.**

- 1. Felicidad
- 2. Sorpresa
- 3. Tristeza

MSCEIT™

5. ¿Qué estado de ánimo sería útil que sintiera un médico cuando selecciona un tratamiento para un paciente con un tumor cancerígeno? El doctor debe aplicar varios procedimientos eficaces, pero conflictivos entre sí al tratar el tumor.

1. Felicidad
2. Estado de ánimo neutral
3. Enojo y desafío

Sección C

Instrucciones: Seleccione la que, según su opinión, sea la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados y márkela en la hoja de respuestas.

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde, se sintió _____.
 - a. abrumada
 - b. deprimida
 - c. avergonzada
 - d. cohibida
 - e. inquieta

2. Francisco se sentía contento cuando pensaba en su vida y cuanto más reflexionaba sobre las cosas buenas que había hecho y la alegría que había provocado en los demás, más _____ se sentía.
 - a. sorprendido
 - b. deprimido
 - c. aceptado
 - d. feliz
 - e. asombrado

3. Natalia nunca había estado tan sorprendida en su vida. Pero cuando se recuperó un poco de la conmoción por la pérdida y se dio cuenta de que podía beneficiarse de la situación si reflexionaba cuidadosamente, ella _____.
 - a. se sintió asombrada
 - b. se sintió confusa
 - c. negó la situación
 - d. se sintió expectante
 - e. se sintió pensativa

MSCEIT™

8. Después de que le robaran el coche una vez, Carlos instaló una alarma en su nuevo coche. Cuando se lo robaron otra vez, primero se sintió conmocionado y sorprendido y luego sintió _____.
- asombro y estupefacción
 - impotencia, desesperación y enojo
 - enojo e indignación
 - celos y envidia
 - depresión y desprecio
9. Cuando Esteban descubrió que varios estudiantes estaban copiándose en los exámenes, pensó que eso estaba moralmente mal. Cuando se lo dijo al profesor, le contestó que él no podía hacer nada. Esteban pensó en llevar el problema ante el jefe de estudios del colegio porque se sentía _____ por lo que había ocurrido.
- inquieto
 - enfurecido
 - indignado
 - deprimido
 - entristecido
10. Marcos estaba disgustado porque un buen amigo había herido sus sentimientos. Marcos le dijo a su amigo cómo se había sentido y cuando su amigo le ofendió de nuevo, Marcos se sintió _____.
- disgustado
 - temeroso
 - muy enfadado
 - preocupado
 - enfurecido
11. Teresa estaba viendo la televisión para seguir la evolución de la gran tormenta que se estaba acercando a la costa en la que vivían sus padres. Conforme la tormenta se dirigía hacia la casa de sus padres se iba sintiendo ansiosa e impotente. En el último minuto, sin embargo, la tormenta cambió de dirección, quedando a salvo toda esa zona del litoral. Ella sintió _____.
- alivio y gratitud
 - sorpresa y conmoción
 - tensión y alivio
 - expectación y ansiedad
 - expectación y calma

MSCEIT™

4. Nacho estaba triste por las noticias que había recibido de su familia y quería expresar su dolor más profundo. Cuando supo que no se lo habían contado de inmediato y que el problema era peor de lo que pensaba en un principio, sintió _____.
- a. enojo y sorpresa
 - b. tristeza y expectación
 - c. conmoción y pena
 - d. miedo y aversión
 - e. enojo y pesar
5. Rafa suele estar bastante contento en el trabajo y las cosas también le van bien en casa. Pensaba que tanto él como sus compañeros de trabajo recibían un buen sueldo y un trato justo. Hoy todo su equipo, incluido él, recibió un aumento de sueldo como parte de los ajustes salariales de la empresa. Rafa se sintió _____.
- a. sorprendido y conmocionado
 - b. tranquilo y calmado
 - c. satisfecho y eufórico
 - d. humillado y culpable
 - e. orgulloso y dominante
6. Gloria amaba a Javier, sentía que solo le pertenecía a ella. Empezó a verlo como alguien ideal para ella y que rozaba la perfección. Ella _____.
- a. lo respetaba
 - b. lo admiraba
 - c. lo envidiaba
 - d. lo adoraba
 - e. le tenía rencor
7. Tamara estaba disgustada porque un compañero de trabajo se atribuyó el mérito de un proyecto, y cuando volvió a hacerlo, se sintió _____.
- a. disgustada
 - b. enfadada
 - c. frustrada
 - d. sobresaltada
 - e. deprimida



MSCEIT™

- 12. Una mujer que se sentía segura de sí misma y aceptada por los demás, más tarde se sintió deprimida. ¿Qué ocurrió entre el primer sentimiento y el segundo?**
- Recibió un cumplido dirigido a otra persona.
 - Descubrió que su marido la estaba engañando.
 - Un amigo se puso enfermo.
 - Un paquete que había enviado a un amigo fue entregado a otra persona.
 - Estaba frustrada por el trabajo tan malo que había realizado en un proyecto.
- 13. Un niño que esperaba alegremente que llegara su fiesta de cumpleaños se sintió triste una vez transcurrida ésta. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- Un gamberro le insultó y él se defendió.
 - Dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron.
 - Comió demasiado pastel.
 - Su madre le avergonzó delante de otros niños.
 - Su padre lo acusó de algo que no había hecho.
- 14. Una mujer de mediana edad se encontraba feliz y poco después se sintió rechazada. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- Su hijo tuvo un pequeño accidente en el trabajo.
 - Se dio cuenta que había herido los sentimientos de un buen amigo.
 - Su nuera llegó tarde a la cena familiar.
 - Su marido la criticó.
 - Perdió un libro importante para ella.
- 15. Un hombre se encontraba relajado y posteriormente sintió admiración. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- Mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante.
 - Escuchó una historia sobre un deportista que había establecido un nuevo récord mundial.
 - Su amigo llamó para decirle que acababa de comprarse un coche deportivo a un buen precio.
 - Llegó un paquete con un regalo de su madre.
 - Su médico llamó para decirle que su revisión indicaba que gozaba de buena salud.
- 16. Los sentimientos de una mujer se transformaron de expectación en amor. ¿Qué pudo provocar ese cambio?**
- Realizó una donación y pensó en toda la gente a la que ayudaría.
 - Se compró un vestido que le favorecía mucho.
 - Leyó una revista sobre una estrella de cine que le resultaba muy atractiva.
 - Su madre la llamó para decirle que le iba a mandar un regalo de cumpleaños sorprendente.
 - Fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo.



MSCEIT™

- 17. Un ejecutivo de una compañía estaba disgustado y más tarde se sintió ofendido. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Un subordinado no consiguió los objetivos de ventas establecidos para ese periodo.
 - b. Otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor.
 - c. Leyó un artículo sobre las personas que, en otra parte del mundo, viven en la pobreza y cómo una importante ONG se estaba enfrentando a muchos obstáculos en sus esfuerzos por ayudarles.
 - d. Su mujer estaba ayudando a sus hijos con los deberes.
 - e. Parecía que no caía bien a nadie.
- 18. Una mujer estaba enojada y seguidamente se sintió culpable. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Perdió el número de teléfono de un buen amigo.
 - b. No terminó un trabajo tan bien como esperaba, porque no había tenido el tiempo suficiente.
 - c. Expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla.
 - d. Perdió a una buena amiga.
 - e. Estaba enojada porque alguien cotilleaba sobre ella y luego descubrió que todos los demás hacían lo mismo.
- 19. Luis apreciaba a su amigo Pedro y poco después lo despreciaba. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Pedro le perdió un libro muy caro que le había prestado.
 - b. Pedro fue infiel a su propia mujer.
 - c. Pedro consiguió un aumento de sueldo que no merecía.
 - d. Pedro le dijo que se mudaba de ciudad.
 - e. Luis sintió que había herido a Pedro aunque, en parte, la culpa era de este último.
- 20. Una mujer amaba a una persona y luego se sintió segura. ¿Qué pudo ocurrirle?**
- a. Se dio cuenta de que la otra persona también la amaba.
 - b. Decidió no expresar sus sentimientos.
 - c. Su amor se desvaneció.
 - d. Le dijo a la otra persona que la amaba.
 - e. El amor que sentía le dio seguridad.



Sección D

Instrucciones: Seleccione una opción en cada una de las acciones y márkela en la hoja de respuestas.

1. **María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?**

Acción 1: **Se levantó y disfrutó del resto del día.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: **María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: **Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: **Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

2. **Andrés trabaja tan duro, incluso más, que uno de sus colegas. De hecho, por lo general sus ideas son mejores y obtiene resultados muy positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se implica en la política de la empresa de tal manera que progresa. Así, cuando el jefe de Andrés anunció que el premio al mérito anual sería para su colega, Andrés se enojó mucho. ¿En qué grado serían eficaces cada una de estas acciones para ayudar a Andrés a sentirse mejor?**

Acción 1: **Andrés se tomó un descanso y recapitó sobre las cosas buenas de su vida y su trabajo.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: **Hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: **Se sintió fatal por comportarse de esa manera y se dijo que no conseguiría nada enfadándose por algo que escapaba a su control.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: **Andrés decidió decirle a la gente que su colega había realizado un trabajo muy pobre y que, por tanto, no se merecía el premio. Reunió documentos e informes para demostrar su punto de vista y así fundamentar su palabra.**

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz



3. **Juana no sabía cuándo vencían sus facturas, cuántas más le llegarían en breve ni si podría pagarlas. Además, su coche empezó a hacer unos ruidos extraños y el mecánico le dijo que le iba a costar tanto arreglarlo que no merecía la pena. Ahora no puede quedarse dormida con facilidad, se despierta varias veces durante la noche y está preocupada todo el tiempo. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para reducir su preocupación?**

Acción 1: Juana intentó calcular cuánto debía y cuándo pagarlo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Juana aprendió técnicas de relajación profunda para calmarse.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Juana consiguió el nombre de un contable para que le ayudase a aprender cómo manejar sus finanzas.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Decidió buscar un trabajo en el que le pagaran más dinero.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

4. **A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le diviertan o le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?**

Acción 1: Eduardo llamó a unos amigos con los que no hablaba desde hacía tiempo e hizo planes para visitarlos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer más ejercicio.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Eduardo notaba que deprimía a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera lo que le estaba sucediendo. Sentía que necesitaba tiempo para estar consigo mismo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Se dio cuenta de que relajarse delante de la TV por la noche, con una o dos cervezas, le ayudaba a sentirse mejor.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

5. **Mientras Roberto conducía a casa desde el trabajo se le cruzó un camión enorme. No tuvo tiempo ni para tocar el claxon. Roberto rápidamente giró a la derecha para evitar el choque. Estaba furioso. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para manejar su enojo?**

Acción 1: Roberto se vengó del camionero atravesándose en su camino unos cuantos kilómetros después.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Roberto aceptó que esas cosas ocurren y condujo hacia su casa.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Gritó tanto como pudo, maldiciendo e insultando al camionero.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Juró que nunca volvería a conducir por esa autovía.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

MSCEIT™

Sección E

1.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Miedo					
4. Enojo					
5. Asco					

MSCEIT™

2.



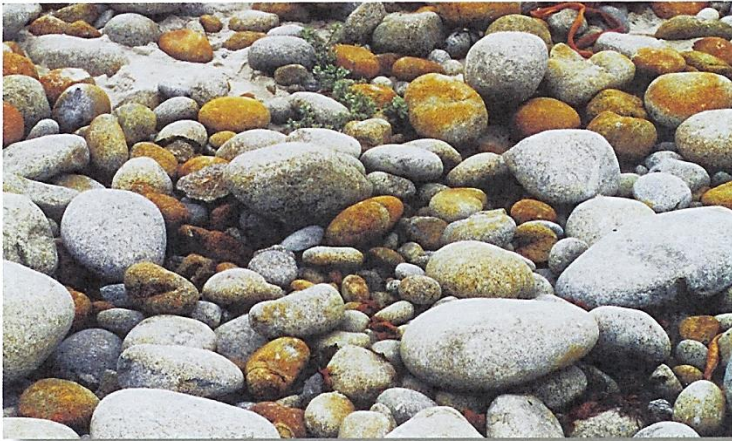
Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Enojo					
3. Sorpresa					
4. Asco					
5. Entusiasmo					

MSCEIT™

3.



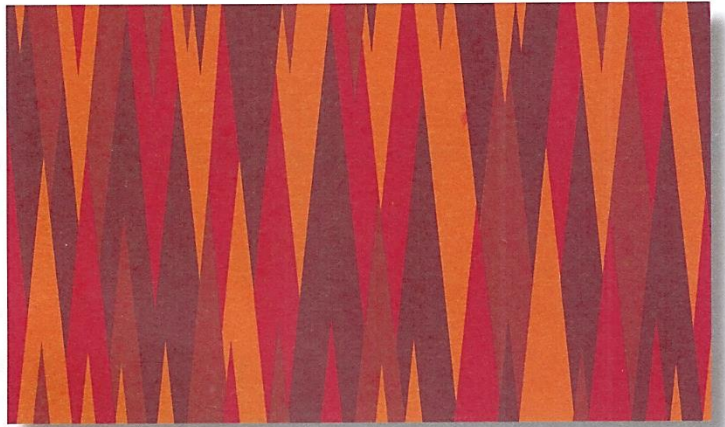
Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Miedo					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					

MSCEIT™

4.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

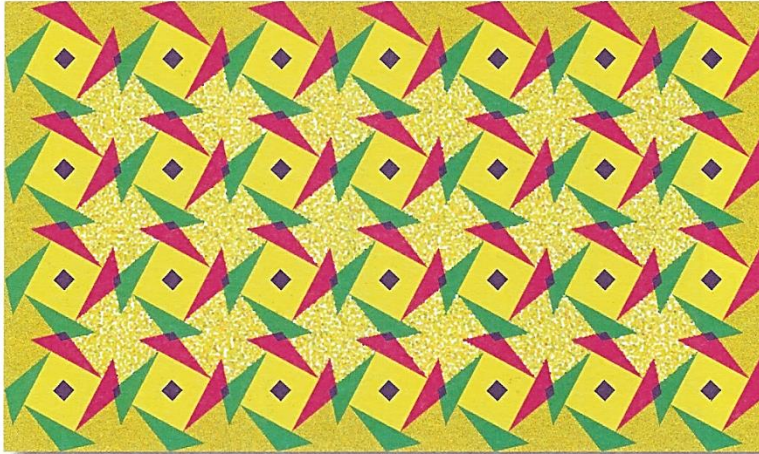
(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márquela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Miedo					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					



MSCEIT™

5.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

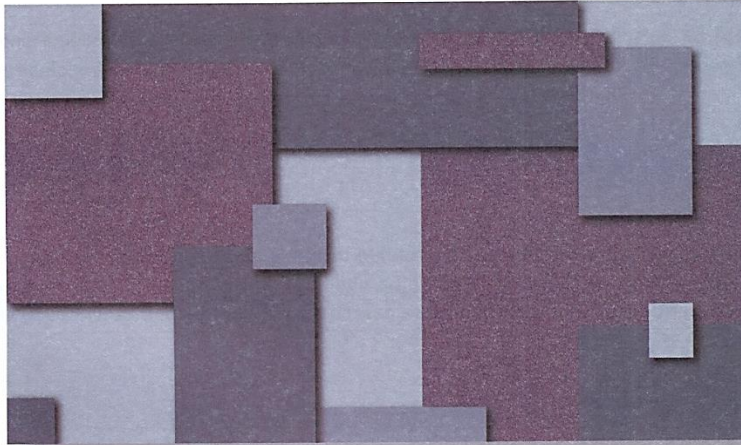
(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Miedo					
4. Enojo					
5. Asco					



MSCEIT™

6.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					



MSCEIT™

Sección F

Instrucciones: En cada uno de los siguientes enunciados se le pide que se imagine sintiéndose de una manera determinada. Conteste lo mejor que pueda, incluso si no es capaz de imaginar ese sentimiento.

Responda en la hoja de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

Nada parecido					Muy parecido
1	2	3	4	5	

1. Imagine que se siente culpable porque olvidó visitar a un buen amigo que tiene una enfermedad grave. Al mediodía se da cuenta de que ha olvidado por completo ir a verlo al hospital. ¿En qué grado ese sentimiento de culpabilidad se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Frío
2. Azul
3. Dulce

2. Imagínese que se siente contento en un día maravilloso y le va todo muy bien en el trabajo y con su familia. ¿En qué grado ese sentimiento de satisfacción se parece a cada una de las siguientes sensaciones?

1. Cálido
2. Púrpura
3. Salado

3. Imagine que se está sintiendo frío, lento y afilado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Desafiado
2. Aislado
3. Sorprendido

4. Imagine que se siente intenso, grande, delicado y verde brillante. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Entusiasmado
2. Celoso
3. Asustado

5. Imagine que se siente cerrado, oscuro y paralizado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Triste
2. Contento
3. Calmado



MSCEIT™

Sección G

Instrucciones: Seleccione la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados. Márquela en la hoja de respuestas.

1. **Un sentimiento de preocupación es la combinación de emociones de _____.**
 - a. amor, ansiedad, sorpresa y enojo
 - b. sorpresa, orgullo, enojo y miedo
 - c. aceptación, ansiedad, miedo y expectación
 - d. miedo, alegría, sorpresa y vergüenza
 - e. ansiedad, cuidado y expectación
2. **Otra palabra para «esperar sistemáticamente el placer» es _____.**
 - a. optimismo
 - b. felicidad
 - c. satisfacción
 - d. alegría
 - e. sorpresa
3. **Aceptación, alegría y afecto se combinan con frecuencia para formar _____.**
 - a. amor
 - b. asombro
 - c. expectación
 - d. satisfacción
 - e. aceptación
4. **Combinar los sentimientos de asco y enojo da como resultado _____.**
 - a. culpa
 - b. rabia
 - c. vergüenza
 - d. odio
 - e. desprecio
5. **Una sorpresa triste lleva a _____.**
 - a. la desilusión
 - b. el asombro
 - c. el enojo
 - d. el miedo
 - e. el arrepentimiento
6. **Tristeza, culpa y arrepentimiento se combinan para formar _____.**
 - a. dolor
 - b. enfado
 - c. depresión
 - d. remordimiento
 - e. miseria



7. Relajación, seguridad y serenidad son parte de _____.
 - a. el amor
 - b. la fatiga
 - c. la expectación
 - d. la calma
 - e. la anticipación
8. Miedo, alegría, sorpresa y vergüenza son parte de _____.
 - a. el aprecio
 - b. el sobrecogimiento
 - c. la perplejidad
 - d. el respeto
 - e. la comprensión
9. Vergüenza, sorpresa y bochorno están combinados en el sentimiento de _____.
 - a. celos
 - b. tristeza
 - c. culpa
 - d. envidia
 - e. humillación
10. Admiración, amor y ansiedad son parte de _____.
 - a. los celos
 - b. la tristeza
 - c. la maldad
 - d. el orgullo
 - e. la preocupación
11. Alegría, entusiasmo e incertidumbre son parte del sentimiento de _____.
 - a. vivacidad
 - b. expectación
 - c. ansiedad
 - d. calma
 - e. serenidad
12. Tristeza y satisfacción son a veces parte del sentimiento de _____.
 - a. nostalgia
 - b. ansiedad
 - c. expectación
 - d. depresión
 - e. desprecio



Sección H

Instrucciones: Seleccione el grado de eficacia de cada una de las siguientes respuestas y marque la opción escogida en la hoja de respuestas.

1. El año pasado Juan hizo un buen amigo en el trabajo. Hoy, ese amigo le ha sorprendido por completo al decirle que había aceptado un trabajo en otra compañía y que se mudaría de esa zona. No le había dicho nada a Juan de que estuviera buscando otros trabajos. ¿En qué grado sería efectivo para Juan, con la finalidad de mantener la amistad, responder de la siguiente manera?

Respuesta 1: Se sintió feliz por su amigo y le dijo que estaba muy contento de que consiguiera otro nuevo trabajo. A partir de ahora, Juan se aseguraría de que mantuvieran el contacto.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Juan se sintió triste porque su amigo iba a marcharse, consideraba que lo que había ocurrido era una muestra de que no le importaba a su amigo. Después de todo, su amigo no le había comentado que estuviera buscando otro empleo. Ya que se marcharía de todos modos, Juan no le dijo nada y empezó a buscar nuevos amigos en el trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Juan estaba muy enojado porque su amigo no le había dicho nada y mostró su desaprobación ignorándolo hasta que le diera una explicación. Juan pensó que si no le decía nada, eso confirmaría su opinión de que no valía la pena hablar con él.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

2. La profesora de Raúl acaba de llamar a sus padres para decirles que va muy mal en el colegio. La profesora les dice que su hijo no pone atención, es problemático y no puede estarse quieto. Esta profesora en particular no se maneja muy bien con los chicos inquietos y los padres de Raúl se preguntan qué está pasando realmente. Más tarde, la profesora les dice que su hijo volverá a repetir curso a menos que mejore. Los padres se sienten muy enojados. ¿En qué grado será útil para su hijo cada una de estas reacciones?

Respuesta 1: Los padres le dijeron a la profesora que eso supone una gran conmoción para ellos y que era la primera vez que escuchaban que existiese ese problema. Piden reunirse con la profesora y solicitan que el director también asista a la reunión.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Los padres le dijeron a la profesora que si ella continuaba amenazando con que su hijo repitiera el curso, llevarían este problema al director. Le dijeron: «Si nuestro hijo repite, diremos que usted es personalmente la responsable. Usted es la profesora y su trabajo es enseñar, no echarle la culpa a los alumnos».

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz



Respuesta 3: Los padres de Raúl le colgaron el teléfono a la profesora y llamaron al director. Se quejaron de las amenazas de la profesora y solicitaron que su hijo fuera trasladado a una clase diferente.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

3. A Lisa le va todo bien. Mientras los demás han recibido críticas por su trabajo, Lisa ha conseguido un ascenso y un aumento de sueldo bastante bueno. Sus hijos están muy contentos y van muy bien en el colegio, su matrimonio es estable y muy feliz. Lisa empieza a sentirse muy orgullosa de sí misma y siente la tentación de presumir sobre su vida ante sus amigos. ¿En qué medida serían eficaces cada una de las siguientes respuestas para mantener sus relaciones?

Respuesta 1: Puesto que todo va tan bien es bueno sentirse orgullosa. Pero Lisa también se dio cuenta de que algunas personas ven esto como una actitud arrogante o pueden sentirse celosas y por tanto sólo expresó sus sentimientos a amigos muy cercanos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Lisa pensó en todas las cosas que podrían ir mal en el futuro, así tendría una visión más completa de su vida. Comprendió que los sentimientos positivos no duran siempre.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Esa noche Lisa compartió sus sentimientos con su marido. Poco después, decidió que la familia debería pasar más tiempo junta los fines de semana y hacer más actividades familiares para estar unidos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fin de la prueba

Compruebe que ha respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.



ANEXO III: Hoja de respuestas a la prueba MSCEIT

MSCEIT

Apellidos y nombre

Centro

Sexo V M Edad / / Fecha / /

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

1 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

2 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

4 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	e
17.	a	b	c	d	e
18.	a	b	c	d	e
19.	a	b	c	d	e
20.	a	b	c	d	e

Sección B

1

1. Fastidio	1	2	3	4	5
2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
3. Alegría	1	2	3	4	5

2

1. Enojo	1	2	3	4	5
2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. Frustración	1	2	3	4	5

3

1. Tensión	1	2	3	4	5
2. Pena	1	2	3	4	5
3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5

4

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Sorpresa	1	2	3	4	5
3. Tristeza	1	2	3	4	5

5

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
3. Enojo y desafío	1	2	3	4	5

Sección D

1

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

2

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

3

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

4

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

5

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

Sección E

1




1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

2



1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Enojo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3



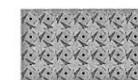
1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

4



1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

5



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

6



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección F

1

1. Frío	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Dulce	1	2	3	4	5

2

1. Cálido	1	2	3	4	5
2. Púrpura	1	2	3	4	5
3. Salado	1	2	3	4	5

3

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Aislado	1	2	3	4	5
3. Sorprendido	1	2	3	4	5

4

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Celoso	1	2	3	4	5
3. Asustado	1	2	3	4	5

5

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contento	1	2	3	4	5
3. Calmado	1	2	3	4	5

Sección G

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e

Sección H

1

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

2


Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

3

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

ANEXO IV: Perfil sujeto de la muestra test MSCEIT

PERFIL

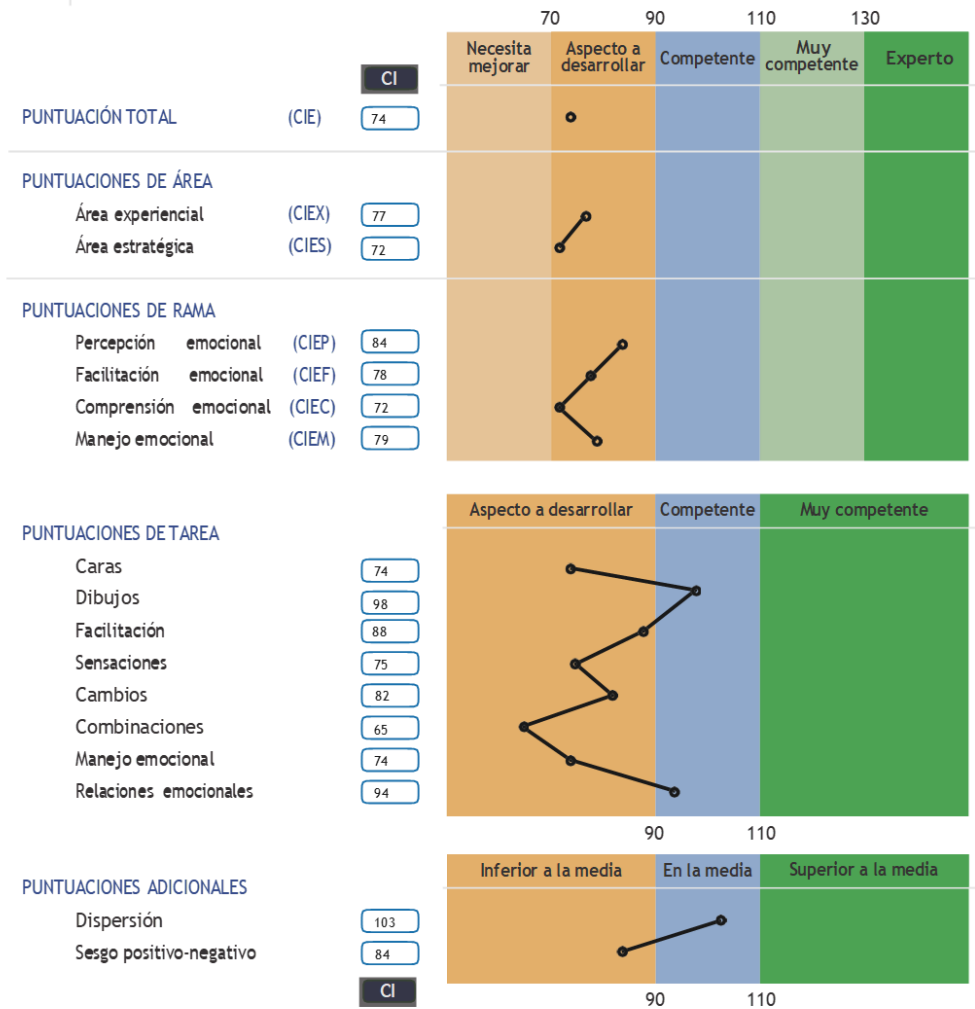


Nombre: FPB2P1

Edad: 18 años **Sexo:** Varón **Fecha de aplicación:** 14/01/2017

Baremo: España, baremo general, de 17 a 19 años, varones

Responsable de la aplicación: GGT



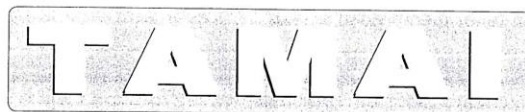
Nota: CI, escala típica con media=100 y desviación típica=15.

Observaciones:



ANEXO V: Test TAMAI (adaptación ámbito personal, escolar, social y familiar)

Nº 136



NOMBRE Y APELLIDOS					
EDAD	SEXO	VARÓN	MUJER	FECHA	
COLEGIO				CLASE	NÚM

INSTRUCCIONES

¿DE QUÉ SE TRATA?

De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SÍ o NO. Por ejemplo:

Me gusta nadar

SÍ NO

¿PARA QUÉ SIRVE?

Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible. Aun en aquellas preguntas relacionadas con los profesores, hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree, y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

¿CÓMO HAY QUE CONTESTAR?

Se marca con un redondel o círculo el SÍ o el NO. Por ejemplo:

Últimamente estoy más delgado

SÍ NO

Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.

Hay que contestar SÍ o NO, pero nunca SÍ y NO a la vez, a una misma pregunta.

Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como SI y como NO, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente

Por ejemplo, contesta a esta pregunta:

Creo que soy amable con los demás

SÍ NO

(Unas veces soy amable y otras no. Pero señalo lo que es más frecuente.)

En caso de equivocación, se borra o se tacha y se marca con un redondel o círculo el que es válido. Por ejemplo:

Me duermo en clase

SÍ NO

Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todos a la vez, al ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera. No hay que correr. ¡Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda!

¿EXISTEN DUDAS?

Antes de empezar conviene aclarar todas las dudas. Pregunta al instructor.



Autor: P. Hernández-Guanir.

Copyright © 1983, 1990, 1998, 2002, 2009 by TEA Ediciones, S.A.

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE

- Edita: TEA Ediciones, S.A.; c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid - Printed in Spain, Impreso en España.

1	Me gustaría tener menos edad	sí	NO	1
2	Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de como soy	sí	NO	2
3	Todo me sale mal	sí	NO	3
4	Pienso mucho en la muerte	sí	NO	4
5	Los demás son más fuertes que yo	sí	NO	5
6	Me aburro jugando	sí	NO	6
7	Soy muy miedoso	sí	NO	7
8	Casi siempre sueño cosas tristes	sí	NO	8
9	Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría	sí	NO	9
10	Me da miedo la gente	sí	NO	10
11	Me asusto y lloro muchas veces	sí	NO	11
12	Creo que soy malo	sí	NO	12
13	Creo que soy bastante tonto	sí	NO	13
14	Soy muy vergonzoso	sí	NO	14
15	Muchas veces siento pena y lloro	sí	NO	15
16	A veces siento que soy un desastre	sí	NO	16
17	La vida muchas veces es triste	sí	NO	17
18	Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago	sí	NO	18
19	Algunas veces tengo ganas de morirme	sí	NO	19
20	Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo	sí	NO	20
21	Me tengo rabia a mí mismo alguna vez	sí	NO	21
22	A veces siento que soy inútil	sí	NO	22
23	Me fastidia estudiar	sí	NO	23
24	Saco malas notas	sí	NO	24
25	Paso mucho tiempo distraído	sí	NO	25
26	Estudio y trabajo poco	sí	NO	26
27	Creo que soy bastante vago	sí	NO	27
28	Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio	sí	NO	28
29	Me porto muy mal en clase	sí	NO	29
30	Suelo estar hablando y molestando	sí	NO	30
31	Soy revoltoso y desobediente	sí	NO	31
32	Me da igual saber que no saber	sí	NO	32
33	Me aburre estudiar	sí	NO	33
34	Me gustaría que todo el año fueran vacaciones	sí	NO	34
35	Me resulta aburrido todo lo que estudio	sí	NO	35

36	Me gustaría tener otros profesores	sí	NO	36
37	Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo	sí	NO	37
38	Me gustaría que los profesores fueran de otra manera	sí	NO	38
39	Me fastidia ir al colegio	sí	NO	39
40	Deseo que se acaben las clases para marcharme	sí	NO	40
41	Me aburro en la clase	sí	NO	41
42	Prefiero cambiar de colegio	sí	NO	42
43	Tengo muy pocos amigos	sí	NO	43
44	Jugando solo estoy más a gusto	sí	NO	44
45	Suelo estar callado cuando estoy con los demás	sí	NO	45
46	Me cuesta hacerme amigo de los otros	sí	NO	46
47	Prefiero estar con pocas personas	sí	NO	47
48	Los compañeros se están metiendo siempre conmigo	sí	NO	48
49	Los demás son malos y envidiosos	sí	NO	49
50	Me gustaría ser muy poderoso para mandar	sí	NO	50
51	Siempre estoy discutiendo	sí	NO	51
52	Me enfado muchas veces y peleo	sí	NO	52
53	Tengo muy mal genio	sí	NO	53
54	Me suelen decir que soy inquieto	sí	NO	54
55	Me suelen decir que soy revoltoso	sí	NO	55
56	Me suelen decir que soy sucio y descuidado	sí	NO	56
57	Me suelen decir que soy desordenado	sí	NO	57
58	Rompo y ensucio en seguida las cosas	sí	NO	58
59	Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo.	sí	NO	59
60	Me enfado, discuto y peleo con facilidad	sí	NO	60
61	Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre	sí	NO	61
62	Casi siempre estoy alegre	sí	NO	62
63	Los demás piensan que soy valiente	sí	NO	63
64	Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer	sí	NO	64
65	Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos	sí	NO	65
66	Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones.	sí	NO	66
67	La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás.	sí	NO	67
68	Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora	sí	NO	68
69	Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores	sí	NO	69
70	Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver ..	sí	NO	70

71	Casi siempre tengo bien el estómago	SÍ	NO	71
72	Casi siempre tengo bien la cabeza	SÍ	NO	72
73	Como con mucho apetito y duermo muy bien	SÍ	NO	73
74	Tengo muy buena salud	SÍ	NO	74
75	Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo	SÍ	NO	75
76	Todo el mundo me quiere	SÍ	NO	76
77	Soy una persona muy feliz	SÍ	NO	77
78	Estudio y trabajo bastante	SÍ	NO	78
79	Saco buenas notas	SÍ	NO	79
80	Normalmente estoy atento y aplicado	SÍ	NO	80
81	Acostumbro a estar en silencio en clase	SÍ	NO	81
82	Mis profesores están contentos con mi comportamiento	SÍ	NO	82
83	Me agrada hacer los trabajos de matemáticas	SÍ	NO	83
84	Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales	SÍ	NO	84
85	Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje	SÍ	NO	85
86	Mis profesores son buenos y amables	SÍ	NO	86
87	Mis profesores enseñan bien	SÍ	NO	87
88	En clase estoy más a gusto que en una fiesta	SÍ	NO	88
89	Me gusta estar con mucha gente	SÍ	NO	89
90	Soy muy chistoso y hablador	SÍ	NO	90
91	Me aburro cuando estoy solo	SÍ	NO	91
92	Prefiero salir con los amigos que ver la televisión	SÍ	NO	92
93	En seguida me hago amigo de los demás	SÍ	NO	93
94	Me comporto igual cuando estoy solo que con gente	SÍ	NO	94
95	Casi todas las personas que conozco son buenas	SÍ	NO	95
96	Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir	SÍ	NO	96
97	Me quedo muy tranquilo si se burlan de mí o critican	SÍ	NO	97
98	Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan.	SÍ	NO	98
99	Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe	SÍ	NO	99
100	Soy muy cuidadoso con las cosas	SÍ	NO	100
101	Me dicen que soy muy obediente	SÍ	NO	101
102	Casi siempre hago las cosas sin rechistar	SÍ	NO	102
103	Trato con mucho cariño a los animales	SÍ	NO	103
104	Me suelen decir que me porto bien y soy bueno	SÍ	NO	104
105	Siempre, siempre, digo la verdad	SÍ	NO	105

DATOS FAMILIARES

- a El número de hermanos que tengo, contándome yo mismo, es de
- b En el orden de los hermanos, yo ocupo el número
- c En casa vivo con mi padre y con mi madre SÍ NO

Sólo si has contestado NO a la pregunta anterior «c», es decir si no vives con tu padre y con tu madre, contesta a las preguntas c1 a c6.

- | | | MI PADRE | MI MADRE | |
|--|----|----------|----------|----|
| c1 Se murió | SÍ | NO | SÍ | NO |
| c2 Es desconocido | SÍ | NO | SÍ | NO |
| c3 Vive separado | SÍ | NO | SÍ | NO |
| c4 Trabaja lejos de la familia | SÍ | NO | SÍ | NO |
| c5 Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo | SÍ | NO | SÍ | NO |
| c6 En la actualidad, yo vivo con | | | | |
| d Vivo con mi padre, pero no con mi madre | SÍ | NO | | |
| e Vivo con mi madre, pero no con mi padre | SÍ | NO | | |
| f Vivo con otras personas que no son mis padres | SÍ | NO | | |

- | | | | |
|---|----|----|-----|
| 106 Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella | SÍ | NO | 106 |
| CONTESTA A LAS FRASES | | | |
| 107 A 109 | | | |
| SÓLO SI HAS CONOCIDO | | | |
| A TU PADRE Y A TU MADRE | | | |
| 107 Mis padres discuten muchas veces | SÍ | NO | 107 |
| 108 Mis padres muchas veces se enfadan | SÍ | NO | 108 |
| 109 Mis padres se quieren poco | SÍ | NO | 109 |
| 110 En mi casa hay bastantes líos | SÍ | NO | 110 |

CONTESTA SÓLO SI TIENES HERMANOS

- | | | | |
|--|----|----|-----|
| 111 Peleo y me llevo mal con mis hermanos | SÍ | NO | 111 |
| 112 Algunos hermanos se meten mucho conmigo | SÍ | NO | 112 |
| 113 Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo | SÍ | NO | 113 |
| 114 Algunos hermanos me tienen envidia | SÍ | NO | 114 |
| 115 Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano | SÍ | NO | 115 |

SI NO HAS CONOCIDO A TU PADRE O A TU MADRE, NO CONTESTES A LA PREGUNTA QUE CORRESPONDA A DICHA SITUACIÓN

Me trata muy bien, como a una persona mayor	MI PADRE:	SÍ	NO	116
	MI MADRE:	SÍ	NO	117
Me quiere mucho	MI PADRE:	SÍ	NO	118
	MI MADRE:	SÍ	NO	119
Me anima a hacer las cosas	MI PADRE:	SÍ	NO	120
	MI MADRE:	SÍ	NO	121
Me castiga o me riñe pocas veces, cuando es necesario	MI PADRE:	SÍ	NO	122
	MI MADRE:	SÍ	NO	123
Me deja actuar a mí solo; tiene confianza en mí	MI PADRE:	SÍ	NO	124
	MI MADRE:	SÍ	NO	125
Esta muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	MI PADRE:	SÍ	NO	126
	MI MADRE:	SÍ	NO	127
Suele estar con miedo de que me pase algo	MI PADRE:	SÍ	NO	128
	MI MADRE:	SÍ	NO	129
Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	MI PADRE:	SÍ	NO	130
	MI MADRE:	SÍ	NO	131
Se preocupa de lo que he hecho y con quién he estado	MI PADRE:	SÍ	NO	132
	MI MADRE:	SÍ	NO	133
Me defiende contra todos los que me hacen algo	MI PADRE:	SÍ	NO	134
	MI MADRE:	SÍ	NO	135
Me deja hacer todo lo que yo quiero	MI PADRE:	SÍ	NO	136
	MI MADRE:	SÍ	NO	137
Le hace gracia lo que digo o hago	MI PADRE:	SÍ	NO	138
	MI MADRE:	SÍ	NO	139
Muy pocas veces me castiga o riñe	MI PADRE:	SÍ	NO	140
	MI MADRE:	SÍ	NO	141
Casi todo lo que pido me lo concede	MI PADRE:	SÍ	NO	142
	MI MADRE:	SÍ	NO	143
Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo	MI PADRE:	SÍ	NO	144
	MI MADRE:	SÍ	NO	145

Siempre me está llamando la atención	MI PADRE: sí NO 146
	MI MADRE: sí NO 147
Quiere que sea como una persona mayor	MI PADRE: sí NO 148
	MI MADRE: sí NO 149
Me exige y me controla todo lo que hago	MI PADRE: sí NO 150
	MI MADRE: sí NO 151
Todo lo que hago parece que está mal	MI PADRE: sí NO 152
	MI MADRE: sí NO 153
Se enfada por cualquier cosa que hago	MI PADRE: sí NO 154
	MI MADRE: sí NO 155
Me hace poco caso cuando yo hablo	MI PADRE: sí NO 156
	MI MADRE: sí NO 157
Habla poco conmigo	MI PADRE: sí NO 158
	MI MADRE: sí NO 159
Quiere a otros hermanos más que a mí	MI PADRE: sí NO 160
	MI MADRE: sí NO 161
Se preocupa poco por mí	MI PADRE: sí NO 162
	MI MADRE: sí NO 163
Muchas veces siento que me tiene abandonado	MI PADRE: sí NO 164
	MI MADRE: sí NO 165
Me suele pegar muchas veces	MI PADRE: sí NO 166
	MI MADRE: sí NO 167
Siempre me está chillando	MI PADRE: sí NO 168
	MI MADRE: sí NO 169
Me quiere poco	MI PADRE: sí NO 170
	MI MADRE: sí NO 171
Es serio conmigo	MI PADRE: sí NO 172
	MI MADRE: sí NO 173
Me tiene manía	MI PADRE: sí NO 174
	MI MADRE: sí NO 175

FIN DE LA PRUEBA.
 COMPRUEBA QUE HAS RESPONDIDO
 A TODAS LAS PREGUNTAS.

7

ANEXO VI: Cuestionario FACES-AQ-CPIC-36

CUESTIONARIO FACES-AQ-CPIC-36

Nº de cuestionario: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Sexo: Varón Mujer

- Estoy estudiando. Estudios que realizo: _____
- Estoy trabajando como _____
- Ni estudio ni trabajo.

Número de hermanos (de padre Y madre), incluido tú (si ha habido algún fallecimiento, incluirlo también): _____ y orden que ocupas entre ellos: _____

Número de hermanastros (hermanos de padre o madre) _____

❖ En casa convives con... (puedes marcar varias respuestas):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Mi madre y mi padre biológicos. | <input type="checkbox"/> Padre divorciado o separado |
| <input type="checkbox"/> Con mi madre y mi padre adoptivos | <input type="checkbox"/> Padre y madrastra (pareja de mi padre) |
| <input type="checkbox"/> Madre adoptiva exclusivamente | <input type="checkbox"/> Hermanos. |
| <input type="checkbox"/> Padre adoptivo exclusivamente | <input type="checkbox"/> Hermanastros. |
| <input type="checkbox"/> Mi madre viuda | <input type="checkbox"/> Con hijos de la pareja de mi padre/madre |
| <input type="checkbox"/> Madre soltera | <input type="checkbox"/> Abuelos |
| <input type="checkbox"/> Madre divorciada o separada | <input type="checkbox"/> Otros familiares (tíos,...) |
| <input type="checkbox"/> Madre y padrastro (pareja de mi madre) | <input type="checkbox"/> Otras personas no familiares |
| <input type="checkbox"/> Padre viudo | <input type="checkbox"/> Vivo en un centro educativo o institución |
| <input type="checkbox"/> Padre soltero | <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuáles? _____ |

❖ ¿Tienes algún familiar que haya fallecido? _____ ¿Quién? _____

❖ ¿Qué miembro de tu familia elegirías (lo hagas o no actualmente) o hubieras elegido para realizar las siguientes actividades?:
(PUEDES ESCRIBIR UNO O DOS NOMBRES POR PREGUNTA)

1. ver una película en el sofá: _____
2. realizar otras actividades de ocio: _____
3. ir al médico _____
4. llamar cuando estás fuera de casa: _____
5. pedir ayuda cuando tienes un problema personal: _____
6. hablar de lo que piensas o sientes: _____
7. expresar cariño o el afecto que sientes: _____
8. ¿con quién te mandas más whatsapp? _____
9. ¿Con quién de tu familia te llevas mejor? _____

¿Cuántas veces a la semana se reúne la familia al completo para comer o cenar? _____

- ❖ ¿Estáis viviendo en la familia alguna situación especialmente **relevante que ha creado tensión** en tu familia o en ti? (puedes marcar varias respuestas, si fuera preciso)

<input type="checkbox"/>	Fallecimiento reciente de un familiar
<input type="checkbox"/>	Accidente o enfermedad grave de alguno de mis padres
<input type="checkbox"/>	Dificultades de adaptación por cambio de domicilio
<input type="checkbox"/>	Viajes frecuentes o ausencia de mi padre
<input type="checkbox"/>	Viajes frecuentes o ausencia de mi madre
<input type="checkbox"/>	Situación de paro
<input type="checkbox"/>	Dificultades económicas
<input type="checkbox"/>	Conflictos laborales de uno de los progenitores
<input type="checkbox"/>	Discusiones padres/hijos frecuentes.
<input type="checkbox"/>	Discusiones o asuntos con la familia del padre o de la madre
<input type="checkbox"/>	Discusiones frecuentes entre los padres
<input type="checkbox"/>	Otros conflictos familiares
<input type="checkbox"/>	Malas calificaciones escolares
<input type="checkbox"/>	Las tareas de casa se quedan sin hacer.
<input type="checkbox"/>	Se me exige como hijo, responsabilidades por encima de lo que corresponde a mi edad
<input type="checkbox"/>	Dificultad de mis padres para imponer disciplina en casa
<input type="checkbox"/>	Embarazo o reciente nacimiento de un hijo
<input type="checkbox"/>	Falta de tiempo para relajarse y desconectar.
<input type="checkbox"/>	Falta de tiempo para compartir, conversar o ser escuchado en la familia.
<input type="checkbox"/>	Familiar alcohólico
<input type="checkbox"/>	Familiar con problemas de drogodependencia
<input type="checkbox"/>	Familiar con enfermedad psicológica grave.

A continuación van a aparecer unas frases en las que se hace referencia a tu familia. De las opciones dadas, elige aquella que mejor describa tu situación familiar actual. Redondea el número, del uno al cinco, que describa la respuesta que hayas elegido.

1	2	3	4	5
No describe nada a mi familia	Solo la describe ligeramente	Describe a veces a mi familia	En general sí describe a mi familia	Describe muy bien a mi familia

Los miembros de mi familia estamos satisfechos con la forma de comunicarnos.	1	2	3	4	5
Los miembros de mi familia sabemos escuchar.	1	2	3	4	5
Los miembros de la familia nos expresamos afecto entre nosotros.	1	2	3	4	5
En nuestra familia compartimos los sentimientos abiertamente.	1	2	3	4	5
Disfrutamos pasando tiempo juntos.	1	2	3	4	5
Los miembros de la familia discutimos los sentimientos e ideas entre nosotros	1	2	3	4	5
Cuando los miembros de la familia preguntamos algo, las respuestas son sinceras.	1	2	3	4	5
Los miembros de la familia intentamos comprender los sentimientos de los otros.	1	2	3	4	5
Los miembros de la familia resolvemos tranquilamente los problemas.	1	2	3	4	5
En nuestra familia expresamos nuestros verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

Redondea el número que consideres de acuerdo con la frecuencia con la que te ocurren	Totalmente en desacuerdo	Generalmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Generalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cada miembro de la familia participa en la vida de los demás.	1	2	3	4	5
2. Nuestra familia intenta buscar nuevas formas de manejar los problemas.	1	2	3	4	5
3. Nos llevamos mejor con gente de fuera de la familia que entre nosotros.	1	2	3	4	5
4. Pasamos demasiado tiempo juntos.	1	2	3	4	5
5. Hay consecuencias estrictas en nuestra familia para quien se salta las normas.	1	2	3	4	5
6. En nuestra familia nunca parecemos estar organizados.	1	2	3	4	5
7. Nos sentimos cercanos unos a otros.	1	2	3	4	5
8. En nuestra familia los padres comparten por igual el liderazgo.	1	2	3	4	5
9. Cuando estamos en casa parece que evitamos el contacto unos con otros.	1	2	3	4	5
10. Nos sentimos presionados para pasar la mayor parte del tiempo libre juntos.	1	2	3	4	5
11. Siempre que alguien hace algo mal, debe asumir las consecuencias establecidas.	1	2	3	4	5
12. Es difícil saber quién es el líder en nuestra familia.	1	2	3	4	5
13. Nos apoyamos unos a otros en momentos difíciles	1	2	3	4	5
14. La disciplina en nuestra familia es justa.	1	2	3	4	5
15. Sabemos muy poco sobre los amigos de los otros miembros de la familia.	1	2	3	4	5
16. Dependemos demasiado unos de otros.	1	2	3	4	5
17. Nuestra familia tiene normas prácticamente para cualquier situación.	1	2	3	4	5
18. En nuestra familia las cosas acaban quedando sin hacerse.	1	2	3	4	5
19. Los miembros de nuestra familia consultan al resto las decisiones importantes.	1	2	3	4	5
20. Cuando es necesario, mi familia es capaz de aptarse a los cambios	1	2	3	4	5
21. Cada uno está solo cuando hay un problema a resolver	1	2	3	4	5
22. Los miembros de nuestra familia no sienten la necesidad de tener amigos fuera de la familia.	1	2	3	4	5
23. Nuestra familia está demasiado organizada.	1	2	3	4	5
24. No está claro quién es responsable de qué (actividades, tareas ...) en nuestra familia	1	2	3	4	5
25. Nos gusta pasar algo de nuestro tiempo libre con los otros miembros de la familia.	1	2	3	4	5
26. Nos intercambiamos las responsabilidades de las tareas de la casa.	1	2	3	4	5
27. Rara vez hacemos cosas juntos.	1	2	3	4	5
28. Nos sentimos demasiado conectados unos con otros.	1	2	3	4	5

29. En nuestra familia nos resulta frustrante tener que cambiar planes o actividades rutinarias.	1	2	3	4	5
30. No hay liderazgo en nuestra familia.	1	2	3	4	5
31. Aunque cada miembro de la familia tiene intereses individuales, también participa en actividades familiares.	1	2	3	4	5
32. Tenemos unas reglas y unos roles claros en nuestra familia.	1	2	3	4	5
33. Pocas veces dependemos unos de otros.	1	2	3	4	5
34. Nos sienta mal que algunos miembros de la familia realicen actividades con otros fuera de la familia.	1	2	3	4	5
35. En nuestra familia, hay obligación de seguir las normas.	1	2	3	4	5
36. Nuestra familia tiene dificultades para controlar quien hace las tareas domésticas acordadas.	1	2	3	4	5
37. En nuestra familia hay un buen equilibrio entre cercanía e independencia.	1	2	3	4	5
38. Cuando hay problemas, sabemos llegar a un acuerdo.	1	2	3	4	5
39. En general cada uno funcionamos de forma independiente.	1	2	3	4	5
40. Nos sentimos culpables cuando queremos pasar tiempo lejos de la familia.	1	2	3	4	5
41. Una vez se toma una decisión es muy difícil cambiarla.	1	2	3	4	5
42. Nuestra familia es caótica y desorganizada.	1	2	3	4	5

Indica ahora tu grado de satisfacción con lo siguiente y redondea la opción correspondiente:

1	2	3	4	5
Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho, ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho

1. El grado de cercanía entre los miembros de la familia.	1	2	3	4	5
2. La capacidad de tu familia para afrontar las situaciones de tensión.	1	2	3	4	5
3. La capacidad de tu familia para ser flexible o adaptable.	1	2	3	4	5
4. La capacidad de tu familia para compartir experiencias positivas.	1	2	3	4	5
5. La calidad de la comunicación entre los miembros de la familia.	1	2	3	4	5
6. La capacidad de tu familia para resolver conflictos.	1	2	3	4	5
7. La cantidad de tiempo que pasáis juntos como una familia.	1	2	3	4	5
8. El modo en que los problemas son tratados.	1	2	3	4	5
9. Lo justa que es la crítica en tu familia.	1	2	3	4	5
10. La preocupación de cada uno de nosotros por los otros miembros de la familia	1	2	3	4	5

Valorar en qué medida cada afirmación representa tu forma de ser:

1	2	3	4	5
Completamente FALSO	Bastante FALSO	Ni verdadero ni falso	Bastante VERDADERO	Completamente VERDADERO

1. De vez en cuando no puedo controlar las ganas de golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto con ellos.	1	2	3	4	5
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	1	2	3	4	5
4. A veces soy bastante envidioso.	1	2	3	4	5
5. Si me provocan lo suficiente, puedo llegar a golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	1	2	3	4	5
7. Cuando las cosas no me salen como me gustan, se me nota mi enfado.	1	2	3	4	5
8. A veces pienso que me merezco cosas mejores y pasarlo mejor.	1	2	3	4	5
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándolo también.	1	2	3	4	5
10. Cuando la gente me molesta, les digo lo que pienso y discuto con ellos.	1	2	3	4	5
11. Algunas veces me siento como una bomba a punto de estallar	1	2	3	4	5
12. Me parece que los otros tienen más suerte que yo.	1	2	3	4	5
13. Me suelo meter en peleas.	1	2	3	4	5
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.	1	2	3	4	5
15. Soy una persona tranquila.	1	2	3	4	5
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan mal con la gente.	1	2	3	4	5
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	1	2	3	4	5
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
19. Algunos de mis amigos creen que hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
20. Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
21. Hay gente que me enfada hasta tal punto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5
22. Algunas veces me enfado mucho sin razón.	1	2	3	4	5
23. Desconfío de los desconocidos que vienen como muy amiguitos.	1	2	3	4	5
24. Nunca encuentro una razón tan grande como para pegarle a una persona.	1	2	3	4	5
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3	4	5
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
27. He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	1	2	3	4	5
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	1	2	3	4	5

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Rodea el número que corresponda al grado en que cada una de ellas describe tus sentimientos o la forma de comportarte en tus relaciones. Para responder a las afirmaciones, utiliza la siguiente escala de respuesta:

Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1. Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones	1	2	3	4	5	6
2. Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello	1	2	3	4	5	6
3. No admito discusiones si creo que tengo razón	1	2	3	4	5	6
4. Prefiero no compartir mis sentimientos o pensamientos íntimos con las personas que son importantes para mí	1	2	3	4	5	6
5. No suelo estar a la altura de los demás	1	2	3	4	5	6
6. Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales	1	2	3	4	5	6
7. Soy partidario/a del "ojo por ojo y diente por diente"	1	2	3	4	5	6
8. Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones	1	2	3	4	5	6
9. Tengo sentimientos de inferioridad	1	2	3	4	5	6
10. Me resulta fácil darme cuenta cuando los demás necesitan ayuda o consuelo	1	2	3	4	5	6
11. Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad	1	2	3	4	5	6
12. Cuando alguien importante para mí está triste o incluso llorando, a veces necesito alejarme	1	2	3	4	5	6
13. Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella	1	2	3	4	5	6
14. Tengo confianza en mí mismo	1	2	3	4	5	6
15. Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista	1	2	3	4	5	6
16. Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme	1	2	3	4	5	6
17. Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás	1	2	3	4	5	6
18. Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo	1	2	3	4	5	6
19. Prefiero que las personas cercanas a mí no sepan cómo me siento por dentro	1	2	3	4	5	6
20. Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer	1	2	3	4	5	6
21. Soy muy sensible a las críticas de los demás	1	2	3	4	5	6
22. Soy rencoroso/a	1	2	3	4	5	6
23. No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía	1	2	3	4	5	6
24. Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí	1	2	3	4	5	6
25. Suelo darme cuenta de los sentimientos de los demás, aunque no los manifiesten o sean muy sutiles	1	2	3	4	5	6
26. Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales	1	2	3	4	5	6
27. Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo/a	1	2	3	4	5	6
28. Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza	1	2	3	4	5	6
29. Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse	1	2	3	4	5	6
30. Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia	1	2	3	4	5	6
31. Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo	1	2	3	4	5	6
32. Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones	1	2	3	4	5	6
33. Siento que necesito más cuidados y/o atención que la mayoría de las personas	1	2	3	4	5	6
34. Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mí se siente incómodo/a	1	2	3	4	5	6
35. Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente	1	2	3	4	5	6

❖ ¿Cuántos cigarrillos fumas a la semana aproximadamente?

- Nada.
- Menos de 5 cigarrillos (de 1 a 5)
- De 6 a 10 cigarrillos a la semana
- De 11 a 20 cigarrillos a la semana.
- Entre 21 y 60 cigarrillos a la semana
- Más de 60 cigarrillos a la semana

❖ ¿Cuántos cigarrillos fumas al día aproximadamente? _____

❖ Frecuencia de consumo de alcohol (puedes rellenar varios recuadros, si así fuera necesario):

VINO:

Si voy a un bar, ¿cuántos vasos de vino bebo al mes, aproximadamente?

Si bebo fuera de los bares, ¿cuántos litros de vino bebo al mes?

CERVEZA:

Si voy a un bar, ¿cuántas cañas bebo al mes, aproximadamente?

Si bebo fuera de los bares, ¿cuántos litros de cerveza bebo al mes?

ALCOHOL:

Si voy a un bar, ¿cuántos cubatas bebo al mes, aproximadamente?

Si bebo fuera de los bares, ¿cuántos litros de alcohol bebo al mes?

❖ ¿Has probado los porros (cannabis / marihuana)?

- Nunca
- Solamente lo he probado alguna vez
- Fumo algunas veces (de 1 a 5 porros por semana)
- Fumo de 6 a 12 porros por semana.
- Fumo con frecuencia (de 2 a 5 porros al día)
- Fumo habitualmente (más de 5 porros al día)

❖ ¿Has probado algún otro tipo de droga (pastillas, cocaína,...)? _____

❖ En caso afirmativo, ¿cuál? _____

❖ ¿Con qué frecuencia la tomas semanalmente? _____

❖ ¿Has sufrido maltrato físico en la infancia? SI NO

❖ ¿Has sufrido algún tipo de abuso sexual en la infancia? SI NO

ESTE CUESTIONARIO HA DE SER CONTESTADO POR LOS ADOLESCENTES QUE VIVEN O HAYAN VIVIDO CON **LAS DOS FIGURAS PARENTALES**, BIEN SEAN LOS PADRES BIOLÓGICOS O NO (ADOPTADOS, PRADASTRO, MADRASTRA, ETC.)

En todas las familias hay ocasiones en las que los padres no se llevan bien. Cuando los padres discuten los hijos pueden experimentar diversos sentimientos. Queremos saber lo que sientes cuando tus padres discuten. Si tus padres no viven en la misma casa, piensa en las ocasiones en las que están juntos y discuten o bien recuerda el tiempo que ambos vivían contigo.

0	1	2
La afirmación es FALSA	La afirmación es CASI VERDAD	La afirmación es VERDADERA

1. Mis padres hacen las paces después de discutir	1	2	3
2. Mis padres suelen discutir sobre cosas que hago en el colegio.	1	2	3
3. Mis padres se enfadan mucho cuando discuten.	1	2	3
4. Cuando mis padres discuten, siento miedo.	1	2	3
5. Me siento atrapado entre mis padres cuando discuten.	1	2	3
6. Yo soy el culpable cuando mis padres discuten.	1	2	3
7. Quizás ellos no sean conscientes de que me doy cuenta, pero mis padres discuten mucho.	1	2	3
8. Mis padres discuten porque no son felices juntos.	1	2	3
9. Mis padres discuten de forma tranquila y calmada cuando no están de acuerdo.	1	2	3
10. No sé qué hacer cuando mis padres discuten.	1	2	3
11. Mis padres se faltan al respeto incluso cuando yo estoy delante.	1	2	3
12. Cuando mis padres discuten, me preocupa lo que pueda ocurrirme.	1	2	3
13. Cuando mis padres discuten, suele ser culpa mía.	1	2	3
14. A menudo veo a mis padres discutir.	1	2	3
15. Mis padres suelen encontrar una solución después de discutir.	1	2	3
16. Las discusiones de mis padres suelen ser sobre algo que he hecho yo.	1	2	3
17. Las razones por las que discuten no cambian nunca.	1	2	3
18. Cuando mis padres discuten, temo que algo malo me ocurra.	1	2	3
19. Mi madre quiere que le apoye cuando ella y mi padre discuten.	1	2	3
20. Aunque ellos no lo admitan, sé que mis padres discuten por mi culpa	1	2	3
21. Mis padres se hacen amigos enseguida después de discutir	1	2	3
22. Mis padres suelen discutir sobre cosas que he hecho yo.	1	2	3
23. Mis padres discuten porque realmente no se quieren.	1	2	3
24. Mis padres gritan cuando discuten.	1	2	3
25. Cuando mis padres discuten, no puedo hacer nada para evitarlo.	1	2	3
26. Creo que debo apoyar a uno de los dos cuando mis padres riñen.	1	2	3
27. Es habitual escuchar a mis padres quejarse y reñir mientras andan por la casa.	1	2	3
28. Mis padres casi nunca gritan cuando discuten.	1	2	3
29. Mis padres a menudo discuten cuando hago algo mal.	1	2	3
30. Mis padres me echan la culpa cuando discuten.	1	2	3
31. Mi padre quiere que le apoye cuando él y mi madre discuten.	1	2	3
32. Cuando mis padres discuten, no puedo hacer nada para sentirme mejor.	1	2	3
33. Cuando mis padres discuten, temo que vayan a divorciarse.	1	2	3
34. Mis padres siguen riñendo incluso después de haber discutido.	1	2	3
35. Mis padres discuten porque no saben cómo llevarse bien.	1	2	3
36. Cuando mis padres discuten, no escuchan nada de lo que digo.	1	2	3

ANEXO VII: Proyectos (I+D+i): Aula-Empresa Junta Castilla y León: Aprendizaje inteligente emocional y Leer con los sentidos I y II

El programa de intervención se ha desarrollado en tres proyectos (I+D+i) en Castilla y León, actuaciones que han sido cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, dentro del Programa Operativo FSE de Castilla y León 2014-2020.

Proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i)		
Aprendizaje inteligente emocional a través de la radio y el cine en FP Básica		
Proyecto	Expediente y puesto	Convocatoria
<p>Aprendizaje inteligente emocional a través de la radio y el cine en FP Básica.</p> <p>CIFP Río Ebro (Burgos)</p> <p>Web del proyecto:</p> 	<p>AE-PUB-2018-230 Seleccionado como <i>quinto</i> mejor proyecto.</p>  <p>AE-PIB-2018-230 Junta Castilla y León (I+D+i)</p> <p>Junta de Castilla y León Comunidad de Educación</p> <p>Unión Europea Fondo Social Europeo "El FSE invierte en tu futuro"</p> <p>Europa Impulso nuestro crecimiento</p>	<p>ORDEN EDU/1308/2018, de 30 de noviembre, por la que se resuelve definitivamente la convocatoria para la selección de proyectos del programa Aula-Empresa Castilla y León, cofinanciado por el Fondo Social Europeo, a desarrollar por centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León durante el curso académico 2018/2019.</p>



Aprendizaje inteligente emocional a través de la radio y el cine en FP Básica

En prensa	Galería de imágenes	Actividades
		



Proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i)

**Leer con los sentidos:
Fomento de la lectura a través del cine y la radio en FP Básica**

**Leer con los sentidos II:
Lectoescritura emocional y comunicación social en FPB**

Proyecto	Expediente y puesto	Convocatoria
<p>Leer con los sentidos: fomento de la lectura a través del cine y la radio en FP Básica.</p> <p>CIFP Medina del Campo (Valladolid)</p>	<p>AE-PUB-2019-315 Seleccionado como sexto mejor proyecto.</p> 	<p>ORDEN EDU/1191/2019, de 27 de noviembre, por la que se resuelve definitivamente la convocatoria para la selección de proyectos del programa Aula-Empresa Castilla y León, cofinanciado por el Fondo Social Europeo, a desarrollar por centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León durante el curso académico 2019/2020.</p>
<p>Leer con los sentidos II: Lectoescritura emocional y comunicación social en FP Básica</p> <p>CIFP Medina del Campo (Valladolid)</p> <p>Web general:</p> 	<p>AE-PUB-2020-154 Seleccionado como mejor proyecto.</p> 	<p>ORDEN EDU/1311/2020, de 20 de noviembre, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de proyectos del programa Aula-Empresa Castilla y León, cofinanciados por el Fondo Social Europeo, a desarrollar por centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León durante el curso académico 2020/2021.</p>

Leer con los sentidos

En prensa	Galería de imágenes	Actividades
		



ANEXO VIII: Evaluación de la actuación del profesor previa a la puesta en marcha del programa de intervención en FPB

PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN FPB	FORTALEZA	DEBILIDAD	OPORTUNIDAD	AMENAZA	MEDIDAS
PLANIFICIÓN					
INTERVENCIÓN					
LIMITACIONES					
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS					
RECURSOS					
QUÉ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APENDIZAJE EMPLEO					
EQUIPO DE TRABAJO					
TIEMPO DEL QUE DISPONGO					
POSIBILIDAD DE CONTINUACIÓN					
(SI SE NECESITA FINANCIACIÓN)					

ANEXO IX: Análisis personal y académico de los alumnos/as que formen parte del grupo de intervención

ANÁLISIS PERSONAL Y ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES QUE FORMEN EL GRUPO DE INTERVENCIÓN (por grupos o nivel)	FORTALEZA	DEBILIDAD	OPORTUNIDAD	AMENAZA	MEDIDAS
HISTORIA PERSONAL DEL ALUMNO (TAMAI, cuestionario FACES-AQ-CPIC, información del consejo orientador e informes de Equipos de Orientación e Intervención Psicopedagógica o registrados en la base de datos)					
HISTORIA ACADÉMICA DEL ALUMNO (base de datos IES FÁCIL O IES 2000)					
HÁBITOS DE ESTUDIO (cuestionario hábitos de estudio)					
ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Registro del Desarrollo fonológico, gramatical y semántico del estudiante)					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (test ComplLEC; protocolo de observación competencia lingüística, registro de evaluación de la comprensión y expresión escrita, Test TALE (de actitud para la lectura y la escritura))					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA					

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Registro de evaluación de la comprensión y expresión oral)					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES (Cognitivas, motóricas, sensoriales)					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (cuestionario detección de las inteligencias múltiples)					
RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL (protocolo de observación, test MSCEIT, cuestionario de la inteligencia intrapersonal e interpersonal)					
RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR (hoja de control de indicadores por competencias)					
RESULTADOS DE AUTOEVALUACIÓN DE PROYECTOS					
PROGRAMACION DEL AULA DE REFERENCIA					
EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE DAN EN EL AULA ENTRE LOS ESTUDIANTES Y LOS ROLES QUE DESEMPEÑAN					
MEDIDAS DE REFUERZO EDUCATIVO					
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PADRES O TUTORES					

ANEXO X: Evaluación de la propia práctica docente

EVALUACIÓN DE LA PROPIA TAREA COMO DOCENTE	FORTALEZA	DEBILIDAD	OPORTUNIDAD	AMENAZA	MEDIDAS
OBJETIVOS PARA TRABAJAR EN CADA SESIÓN					
SELECCIÓN LOS CONTENIDOS DE CADA SESIÓN					
MÉTODOS DE ENSEÑANZA					
RECURSOS DE LOS QUE PUEDO DISPONER					
ELABORACIÓN DE UN GUIÓN DE LO QUE VOY A TRATAR EN LA SESIÓN					
TEMPORALIZACIÓN PARA CADA ACTIVIDAD					
METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN SEGÚN EL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE					
POTENCIO LA AUTOEVALUACIÓN DE ALUMNO					
MECANISMOS DE REFUERZO y RECOMPENSA					
EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
COORDINACIÓN CON OTROS PROFESORES ASPECTOS (objetivos, contenidos, evaluación)					

ANEXO XI: Cuestionario de evaluación del alumno sobre la práctica docente

EVALÚA LA PRÁCTICA DOCENTE	1	2	3	4
-----------------------------------	---	---	---	---

Valoración sobre los contenidos del tema y/o unidad de trabajo _____				
Grado de complejidad de los contenidos vistos en clase				
Valoración de la metodología (explicación, ejercicios, proyectos, elaboración del portafolios...)				
Grado de implicación del profesor				
Valoración de los recursos empleados				
Coherencia entre contenidos planteados y criterios de evaluación				
Grado de conocimiento de los criterios de calificación y evaluación				
Grado de utilidad o de aplicación a tu entorno profesional				
Método o instrumentos de evaluación sobre estos contenidos o competencias puestas en práctica				
¿Se han cumplido tus expectativas?				
¿Has aprendido?				
¿Te has sentido motivado?				
Grado de satisfacción en global				

1- Mal, 2-Regular, 3-Bien, 4 -Muy bien

SUGERENCIAS: ¿Qué cambiarías del tema?
(recursos, contenidos, actividades)

ANEXO XII: Cuestionario para conocer los hábitos de estudio y aficiones del alumno de FPB

Alumno _____ Grupo _____

¿ME AYUDAS A CONOCER TUS HÁBITOS DE ESTUDIO?

1. ¿Estudias diariamente? ¿De qué hora a qué hora?

2. ¿Te ayuda alguien a estudiar?..... ¿Quién?

3. ¿Realizas resúmenes o esquemas para estudiar?

¿Qué técnicas usas?

4. ¿Qué módulos del ciclo de FP Básica (de los que estás cursando) son las que más te gustan? Ordénalos por orden de preferencia.

1^a

2^a

3^a

Al finalizar los estudios de FP Básica: ¿qué piensas hacer?

a) Estudios de Grado Medio. c) Buscar trabajo.

b) Bachillerato. d) Aún no lo sé.

¿QUÉ ME PUEDES CONTAR SOBRE TUS AFICIONES?

¿Cuáles son tus mayores aficiones?

.....

¿Cuántas horas al día ves la televisión?

¿Cuáles son tus programas preferidos?

1^o

2^o

¿Qué haces en tu tiempo libre?

.....

¿Cuáles crees que son tus mejores cualidades?

1

2

¿Cuáles crees que son aquellos aspectos en los que podrías mejorar?

1

2

ANEXO XIV: Evaluación del estilo de aprendizaje del estudiante de Formación Profesional Básica: factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE DE FPB

Alumno/a _____

Ciclo formativo _____

Curso _____ Fecha de nacimiento ____/____/____

Año académico _____

Tutor/a _____

1. Condiciones físico-ambientales con las que trabaja mejor (Ubicación del alumno/a dentro del aula).

- Cerca del profesor.
- Solo.
- En las últimas filas.
- Junto a un/os determinados/as compañeros.

2. Preferencia de agrupamientos en el aula:

- Gran grupo
- Pequeño grupo
- Parejas
- Individual

3. **Módulos** asociados a bloques comunes o a unidades de competencia, contenidos, actividades, en las que está más interesado, se siente más cómodo/a, tiene más seguridad.

4. Atención:

- Muestra atención
- Se distrae

* Estímulos que dispersan su atención:

* Momentos del día en que está más atento:

- Primeras horas
- Últimas horas
- Después del recreo _____

* ¿Cuánto tiempo seguido puede centrarse en una actividad?

* ¿De qué manera podemos captar mejor su atención?

5. Estrategias que utiliza para la resolución de sus tareas:

- Se para a pensar
- Es constante.
- Trata de comprender
- Competitivo/a
- Ritmo adecuado de trabajo.
- Las aborda de forma impulsiva.
- Es inconstante.
- Trata de memorizar.
- Cooperativo/a.
- Mantiene un ritmo lento.

Actitudes durante la realización de las tareas:

- Realiza aportaciones personales.
- Las interpreta textualmente.
- Tiene facilidad de ejecución
- Presenta muchas dificultades.
- Tiene hábitos básicos.
- Le faltan hábitos básicos.
- Aborda las tareas paso a paso.
- Las aborda de manera global.
- Ni siquiera inicia las tareas.
- Se centra en hechos concretos.
- Se centra en aspectos generales.
- Acaba las tareas sólo/a.
- Termina las tareas con ayuda.
- Organiza su trabajo.
- Necesita trabajos estructurados.
- Termina los trabajos a tiempo.
- Se retrasa con asiduidad.

Recursos que utiliza:

(Pedir ayuda al compañero/a y/o profesor/a).

Personales: Compañero/a Profesor/a _____
Materiales: Libros Cuadernos _____

Estrategias de resolución de problemas

(que utiliza con más frecuencia):

- Por tanteo
- Ensayo y error
- Subdividir la tarea
- _____

Tipo de actividades que prefiere:

- Las que suponen hacer o realizar una tarea.
- Las que suponen observar.
- Las que suponen pensar, imaginar, representarse las cosas.
- _____

Modalidad preferida de respuesta. (Cuando demuestra lo que sabe).

- Oral (prefiere decir, exponer, explicar, contestar lo que sabe).
 - Escrita (prefiere escribir, redactar, elaborar informes).
 - Manipulativa (prefiere escribir dibujar, construir, fabricar, manipular).
 - Otras. (Especifique cuáles).
- _____

Actitud ante tareas difíciles.

- Las realiza con agrado.
- Las abandona.
- Se desanima.
- Persiste.
- Tiende a darse por vencido.
- Se bloquea.
- Las rechaza.
- Se muestra agresivo.

6. Tipos de dificultades más frecuentes.

- Conceptuales (no comprende o asimila conceptos)

* Estratégias:

- No prevé el tiempo que va a necesitar
- No planifica las tareas (pasos a seguir)
- No sigue los pasos planificados.

- No revisa los resultados obtenidos.
- Ninguna en particular.

7. Motivación:

Refuerzos: a los que atiende (indicar más de uno si procede)

- Personales (Aprobación y reconocimiento familiar y escolar).
- Sociales. (Reconocimiento explícito ante los demás).
- Materiales. (Premios, regalos, actividades de su interés, etc.)
- Otros: _____

Atribuciones que se hace de los éxitos y fracasos escolares:

- Internas: (Las atribuye a su capacidad y esfuerzo).
- Externas: (Las atribuye a que la tarea es fácil/difícil, a que el profesor es "bueno"/"malo".).

Ante una dificultad:

- Piensa que puede modificar la situación el/la sólo/a.
- Si cree que lo necesita, pide ayuda.
- Nunca pide ayuda.

Realiza las tareas para:

- Satisfacer al profesor o a sus padres.
- Para que los demás reconozcan sus éxitos.
- Para aprender.

8. Autoconcepto

Se valora a sí mismo:

- Poco Regular Bastante Mucho

Los compañeros le valoran

- Poco Regular Bastante Mucho

Su familia le valoran

- Poco Regular Bastante Mucho

9. Intereses.

10. Relaciones en el aula (interacción observada con sus compañeros/profesores/as).

- Se relaciona con la mayoría.

- Se relaciona con un grupo reducido.
- Solicita ayuda de los demás.
- Ofrece ayuda a los demás.
- Se muestra dependiente.
- El grupo tiene tendencia a protegerlo.
- Le gusta ser protagonista.
- Respeta aportaciones de los demás.
- Le gusta contar sus experiencias.
- Se muestra reservado/a.
- Es independiente del profesor/a.
- Es dependiente del profesor/a.
- No interrumpe la labor del profesor.
- Le gusta llamar la atención del profesor/.
- Es aceptado/a por sus compañeros/as.
- Es rechazado/a en clase.
- Mantiene interacciones positivas con los compañeros/as.
- Tiende a permanecer aislado en clase.
- Molesta en clase y/o presenta conductas disruptivas.

Otros aspectos:

Del contexto familiar:

Favorece	Dificulta

Del contexto escolar:

Favorece	Dificulta

ANEXO XV: Cuestionario básico de competencias para padres o tutores.

Adaptación para estudiantes de Formación Profesional Básica. (Fuente: Prieto y Ferrándiz, 2001).

CUESTIONARIO BÁSICO DE COMPETENCIAS PARA PADRES

Alumno/a _____

Ciclo formativo _____

Curso _____ Fecha de nacimiento ____/____/____

Tutor/a _____

Estamos interesados en saber el tipo de habilidades e intereses que su hijo/a muestra en casa. Por favor, responda a las siguientes cuestiones.

Seleccione los módulos en los cuales su hijo/a muestre interés:

Módulos asociados a bloques comunes

- Comunicación y Sociedad. Ciencias aplicadas.

Módulos asociados a unidades de competencia

<i>Mantenimiento de Vehículos</i>	<i>Peluquería y Estética</i>	<i>Electricidad y Electrónica</i>
1er curso	1er curso	1er curso
<input type="checkbox"/> Mecanizado y soldadura. <input type="checkbox"/> Amovibles. <input type="checkbox"/> Preparación de superficies.	<input type="checkbox"/> Preparación del entorno profesional. <input type="checkbox"/> Depilación mecánica y decoloración del vello superfluo. <input type="checkbox"/> Lavado y cambios de forma del cabello. <input type="checkbox"/> Cambios de color del cabello.	<input type="checkbox"/> Instalaciones eléctricas y domóticas. <input type="checkbox"/> Equipos eléctricos y electrónicos.

2º curso	2º curso	2º curso
<input type="checkbox"/> Electricidad del vehículo. <input type="checkbox"/> Mecánica del vehículo. <input type="checkbox"/> Formación en Centros de Trabajo.	<input type="checkbox"/> Cuidados estéticos básico de uñas. <input type="checkbox"/> Maquillaje. <input type="checkbox"/> Atención al cliente. <input type="checkbox"/> Formación en Centros de Trabajo.	<input type="checkbox"/> Instalaciones de telecomunicaciones. <input type="checkbox"/> Instalación y mantenimientos de redes para transmisión de datos. <input type="checkbox"/> Formación en Centros de Trabajo.

¿Qué capacidades destacan más en su hijo?

- Artísticas y manuales.
- Relaciones interpersonales (capacidades de liderazgo, influencia sobre los otros, etc.)
- Autoconocimiento (habilidades de uno mismo, gran conciencia de los intereses personales, los gustos y lo que no le gusta)
- Ambientales y del entorno (gusto por los experimentos, capacidad de observación, conocimiento e interés por el medio natural).
- Musicales y/o auditivas (gusto y habilidad para la música, el canto y las melodías).
- Deportivas (se refiere a la afición y la habilidad para los deportes y los trabajos manuales).

¿Por qué has seleccionado estos aspectos? Si es posible, proporciona ejemplos en los que tu hijo/a muestra habilidades o preferencias.

ANEXO XVI: Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples

**CUESTIONARIO PARA FPB SOBRE EL PERFIL EN INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES**

(Fuente: *Walter McKenzie*, 1999).

Adaptación para el estudiante de Formación Profesional Básica.

Se estudiarán todas las inteligencias para establecer un perfil más completo del estudiante. A partir de ahí se establecerán aquellas competencias que hay que desarrollar más con la ayuda de aquellas que aquellas más fortalecidas.

Alumno/a _____
 Ciclo formativo _____
 Curso _____ Fecha de nacimiento ____/____/____
 Año académico _____
 Tutor/a _____

Completa el siguiente cuestionario marcando de 0,5 a 1 según te sientas identificado con las siguientes afirmaciones:

No/Nunca	A veces	Siempre
0	0,5	1

1 – INTELIGENCIA NATURALISTA	
Disfruto clasificando cosas según sus características comunes.	
Los asuntos ecológicos son importantes para mí.	
El senderismo y el camping me divierten.	
Me gusta cuidar las plantas.	
Creo que preservar nuestros Parques naturales es importante.	
Colocar las cosas dándole una jerarquía u orden tiene sentido.	
Los animales son importantes en mi vida.	
Reciclo los envases, el vidrio, el papel, etc.	
Me gusta la biología, la botánica y la zoología.	
Paso gran parte del tiempo al aire libre.	
Puntos	
2 – INTELIGENCIA MUSICAL	
Aprendo fácilmente ritmos.	
Me doy cuenta si la música suena mal o está desentonada.	
Siempre he estado interesado en tocar un instrumento o en el canto.	
Me resulta fácil moverme según un ritmo concreto.	
Soy consciente de los ruidos ambientales (lluvia, tráfico...)	

Recuerdo las cosas poniéndoles un ritmo.	
Me resulta difícil concentrarme si escucho la radio o la televisión.	
Me gustan varios tipos de música.	
Suelo canturrear o tamborilear sobre la mesa sin darme cuenta.	
Me resulta fácil recordar canciones líricas.	
	puntos
3 – INTELIGENCIA LÓGICO – MATEMÁTICA	
Guardo mis cosas limpias y ordenadas.	
Las instrucciones paso a paso son una gran ayuda.	
Resolver problemas es fácil para mí.	
Me siento mal con la gente que es desorganizada	
Puedo realizar cálculos mentales rápidamente.	
Los puzles que requieren razonamiento son divertidos.	
No puedo comenzar un trabajo hasta que no tenga dudas.	
La organización me ayuda a tener éxito.	
Me gusta trabajar con las hojas de cálculo o las bases de datos.	
Las cosas que hago deben tener sentido para mí.	
	Puntos
4 - INTELIGENCIA INTERPERSONAL	
Aprendo mejor en grupo.	
No me importa, e incluso me gusta dar consejos.	
Estudiar en grupo es beneficioso para mí.	
Me gusta conversar.	
Me preocupo por los demás.	
Las tertulias de la radio y la televisión son agradables.	
Me gustan los deportes de equipo.	
Tengo dos o más buenos amigos.	
Los clubes y las actividades extraescolares son divertidas.	
Presto atención a los asuntos sociales y a sus causas.	
	Puntos
5 – INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉSICA	
Me gusta hacer manualidades.	
Me cuesta estar sentado mucho tiempo.	
Me gustan los deportes y los juegos al aire libre.	
Valoro la comunicación no verbal (gestos, miradas, distancias).	
Un cuerpo en forma es importante para una mente en forma.	
Me divierten los pasatiempos artísticos (danza, alfarería, etc.)	
Imito gestos y movimientos característicos de otras personas.	
Me gusta desarmar cosas y volverlas a armar.	
Vivo un estilo de vida activo.	
Aprendo haciendo, necesito tocarlo todo.	
	Puntos
6 – INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	
Me gusta leer toda clase de cosas.	
Tomar apuntes me ayuda a recordar y comprender.	

Me gusta comunicarme con mis amigos a través de WhatsApp, e-mails, videollamadas o llamadas telefónicas.	
Me resulta fácil explicar mis ideas a otros.	
Tengo buena memoria para los lugares, fechas, nombres, etc.	
Son divertidos los crucigramas y las sopas de letras.	
Escribo por placer.	
Me gusta jugar con palabras (anagramas, palabras encadenadas...).	
Me interesan los idiomas.	
Me gusta participar en los debates y en las exposiciones en público.	
Puntos	
7 – INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	
Me gusta saber y replantearme mis creencias morales.	
Aprendo mejor cuando el tema "toca mis sentimientos".	
La justicia es importante para mí.	
Suelo aprender de los errores y aciertos que he tenido en mi vida.	
Puedo expresar como me siento fácilmente.	
Trabajar solo puede ser tan productivo como trabajar en grupo.	
Antes de aceptar algo necesito saber por qué tengo que hacerlo.	
Cuando creo que algo vale la pena me esfuerzo al cien por cien.	
Me gusta participar de las causas que ayudan a otros.	
Me afectan e importan los comentarios que los demás hagan de mí.	
Puntos	
8 – INTELIGENCIA VISO - ESPACIAL	
Puedo imaginar ideas en mi mente.	
Reordenar y cambiar la decoración de mi cuarto es divertido para mí.	
Me resulta fácil interpretar y leer mapas y diagramas.	
Me gusta ver películas, diapositivas y otras presentaciones visuales.	
Aprendo más a través de imágenes que leyendo.	
Los rompecabezas y puzles en tres dimensiones me divierten mucho.	
Suelo dibujar en los libros y cuadernos sin darme cuenta.	
Pintar y dibujar son cosas divertidas para mí.	
Comprendo mejor las cosas a través de gráficos y tablas.	
Recuerdo las cosas imaginándomelas visualmente.	
Puntos	

Ahora coloca el total de puntuación obtenida en el siguiente cuadro, multiplícalo por 10 y escribe el resultado total.

INTELIGENCIA	PUNTUACIÓN	MULTIPLICA	RESULTADO
1 <i>Naturalista</i>		X 10	
2 <i>Musical</i>		X 10	
3 <i>Lógico-matemática</i>		X 10	
4 <i>Interpersonal</i>		X 10	
5 <i>Física y cinestésica</i>		X 10	
6 <i>Lingüística</i>		X 10	
7 <i>Intrapersonal</i>		X 10	

8 Viso-espacial		X 10	
-----------------	--	------	--

Por último, colorea las puntuaciones obtenidas hasta completar cada barra del gráfico:

100								
90								
80								
70								
60								
50								
40								
30								
20								
10								
0								
	1 Natural.	2 Music.	3 Log. Mat.	4 Interpe.	5 Fisic.	6 Lingüís.	7 Itrap.	8 Viso-Espac.

Corrección del cuestionario.

Las respuestas se contabilizan de la siguiente manera:

SI: 1 punto

No: 0 puntos

Al (algunas veces): 0'5 puntos

La puntuación se calcula de manera independiente para cada una de las inteligencias evaluadas.

ÍNDICES DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	NIVEL
0 a 2	Bajo
2'5 a 4	Medio – bajo
4'5 a 6	Medio
6'5 a 8	Medio – alto
8'5 a 10	Alto

ANEXO XVII: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia lingüística

Adaptación a estudiantes de Formación Profesional Básica.
(Fuente: *Prieto y Ballester, 2003*).

OBSERVACIÓN INICIAL DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Este protocolo consta de una serie de frases que se refieren a la forma de ser y pensar de los alumnos. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica cada alumno con ella y rodee la respuesta con un círculo. Para ello tienen una escala numérica de 1 a 4. Incluya comentarios y anécdotas cuando sea posible.

Nunca 1	Algunas veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
Competencia lingüística			
1. Escribe mejor que el promedio de su edad	1	2	3 4
2. Inventar historias fantásticas y graciosas	1	2	3 4
3. Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones.	1	2	3 4
4. Le gustan los juegos de palabras.	1	2	3 4
5. Le gusta leer libros.	1	2	3 4
6. Tiene buena ortografía	1	2	3 4
7. Le gusta las rimas, los trabalenguas, etc.	1	2	3 4
8. Disfruta escuchando a los demás hablar.	1	2	3 4
9. Tiene un buen vocabulario para su edad.	1	2	3 4
10. Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral.	1	2	3 4
Otras habilidades lingüísticas:			
Comentarios:			

ANEXO XVIII: Registro del desarrollo fonológico, gramatical y semántico del estudiante

DESARROLLO FONOLÓGICO, GRAMATICAL Y SEMÁNTICO FPB			
Desarrollo fonológico (errores)			
<i>Proceso</i>	<i>Tipo de error</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
Sustitución fonemas	Frontalización (punto articulación)	Un fonema velar o palatal se transforma en alveolares o dentales	/gorro/ en /torro/

Desarrollo gramatical y semántico		
<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Comportamiento verbal</i>

Pragmática. Halliday (1975)		
<i>Nombre</i>	<i>Ejemplo</i>	<i>Descripción que hace el alumno</i>

ANEXO XIX: Ficha de registro de evaluación inicial del grupo-clase para Comunicación y Sociedad

Ficha de registro evaluación inicial grupo-clase Comunicación y Sociedad.	Comprensión oral		Expresión oral		Exactitud lectora		Comprensión lectora		Velocidad lectora		Producción de textos escritos		Resumen de un texto		Clasificación de palabras		Oraciones simples y compuestas		Oración gramatical		Sinónimos y antónimos		Formación de palabras		Ortografía de la b/v y g/j		Ortografía		Definición de palabras		Formas verbales							
	C. Oral		C. Lectora		E. Escrita		Reflexión sobre la lengua																															
Alumno																																						

ANEXO XX: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión escrita

<p>Ficha de registro evaluación de la comprensión y expresión escrita.</p> <p>Comunicación y Sociedad.</p>	<p>Retiene la información principal de un texto, reconociendo la idea principal y las secundarias, así como las relaciones entre ellas.</p>	<p>Conoce y maneja diferentes tipos de diccionarios.</p>	<p>Escribe textos propios del ámbito personal y familiar o escolar imitando textos modelo.</p>	<p>Escribe textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos atendiendo a sus características.</p>	<p>Resume textos integrando la información relevante en oraciones coherentes y evita parafrasear.</p>	<p>Utiliza un vocabulario rico y adaptado al tema evitando la repetición de palabras o el empleo de términos vacíos.</p>	<p>Conoce y aplica en los textos una correcta ortografía y puntuación.</p>	<p>Valora e incorpora una actitud creativa ante la escritura.</p>

ANEXO XXI: Ficha de registro de evaluación de la comprensión y expresión oral

Evaluación comprensión y expresión oral. Comunicación y Sociedad.	Resume textos de forma oral	Comprende el sentido global de textos orales	Escucha activamente y participa en conversaciones y debates	Observa y analiza las intervenciones de sus compañeros	Domina el tema y lo aborda con originalidad	Realiza una exposición ordenada y clara	Emplea un vocabulario preciso y adaptado al tema	Maneja distintas fuentes de información y presenta un	Expresa una opinión personal fundamentada.	Actitud general: pronunciación clara, modulada; buena posición corporal.
	<i>Intervención oral</i>				<i>Expresión oral</i>					

ANEXO XXII: Ficha de registro de evaluación de la redacción del alumno. Fuente: Edgar Allan Poe

<p>Evaluación de la redacción del alumno. <i>Fuente: Edgar Allan Poe.</i></p> <p>Comunicación y Sociedad.</p>	<p>Reflexiona de manera profunda sobre la introducción del relato con una redacción adecuada y un contenido original.</p>	<p>Hace uso crítico e independiente de los medios de información a su alcance para elaborar una reflexión sobre los relatos.</p>	<p>Elabora un retrato de los personajes, reflexionando sobre su función y presentación, apoyado con citas relevantes del texto.</p>	<p>Redacta un texto expositivo-argumentativo sobre la cita del texto propuesta atendiendo a las características de este tipo de textos</p>	<p>Ofrece una conclusión al trabajo en la que recoge los aspectos más importantes del mismo y una valoración personal.</p>	<p>Presenta el trabajo con la debida corrección, limpieza, sintaxis y ortografía adecuadas.</p>

ANEXO XXIII: Rúbrica “Mejoramos la redacción”

MI REDACCIÓN				
	Insuficiente	Regular	Bien	Muy bien
COMPROMISO (VOZ)	El escritor no intenta hacer que el lector se interese en el tema.	El escritor intenta hacer que el lector se interese en el tema, sin éxito.	El escritor usa con éxito una o dos razones para tratar de mostrar por qué el lector quisiera saber más.	El escritor usa con éxito varias razones para tratar de mostrar por qué el lector quisiera saber más sobre el tema.
GRAMÁTICA ORTOGRAFÍA	Se comenten más de 4 errores de gramática u ortografía.	Se cometen entre 3-4 errores de gramática u ortografía.	El escritor comete de 1-2 errores de gramática u ortografía.	El escritor no comete errores de gramática u ortografía.
MAYÚSCULAS Y PUNTUACIÓN	El escritor comete errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación. Se interrumpe la información.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación.	El escritor comete 1 o 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación.	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación.
FLUIR Y RITMO ENCUNCIADOS	Las oraciones son difíciles de leer en voz alta porque suenan complicadas, dificultan el entendimiento o del texto.	La mayoría de las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender, pero varias son complicadas semánticamente.	Casi todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta, pero algunas son complicadas.	Todas las oraciones suenan naturales y son fáciles de entender cuando se leen en voz alta.
CALIGRAFÍA LÉXICO	Muchas palabras son difíciles de leer o hay varias correcciones que llaman la atención.	Generalmente el lector tiene que esforzarse un poco para comprender algunas palabras.	El documento está claramente escrito, con algunas correcciones (tachones)	El documento está claramente escrito sin ninguna corrección que llame la atención.

ANEXO XXIV: Rúbrica “Comentario de texto”

COMENTARIO DE TEXTO				
	Insuficiente	Regular	Bien	Muy Bien
COHERENCIA IDEAS, TEMA	La idea principal no es clara o nada tiene que ver con el contenido.	La idea principal se ha expuesto, pero de forma ambigua.	La idea principal se ha expuesto de forma clara.	Hay un tema claro y bien enfocado. Se destaca la idea principal y es respaldada con información detallada.
ADECUACIÓN CONTEXTUALIZACIÓN	No se hace referencia al contexto literario al que pertenece el texto.	Se contextualiza el texto, sin embargo, no se justifica bien desde las características del propio texto.	Se hace una contextualización correcta desde las características del texto y se establecen relaciones con la época en la que se escribió.	Se relaciona perfectamente las características significativas del texto con su contexto histórico. Además, se justifica de manera clara y se dan detalles del contexto histórico-social.
ANÁLISIS DEL CONTENIDO Y FORMA	Se toma el texto como pretexto para escribir sobre otros temas o hacer un catálogo de figuras literarias. Contenidos no pertinentes.	Se escribe sobre los contenidos y se establecen ciertas relaciones con la forma, aunque de manera superficial.	Se explican los contenidos y la forma es la correcta, aun así, falta profundizar en la conexión entre los contenidos del texto.	Existe una relación entre forma, contenidos y tema. Además, se justifica la opinión con argumentos coherentes.
COHESIÓN ESTRUCTURA	El comentario está desorganizado. Existe una estructura ambigua y sin justificar. No hay pertinencia.	La organización del comentario es simple (aunque se entiende) y falta cohesión.	El comentario está bien organizado y cohesionado. Existe una estructura lógica y está justificada.	Se establece una estructura en relación con el tema y está correctamente justificada (es la adecuada).
COHERENCIA	Las ideas aparecen sueltas, no se agrupan adecuadamente.	Se redactan los contenidos bien, pero no se relacionan.	La redacción es bastante coherente. Se relacionan.	Los apartados están perfectamente relacionados unos con otros (se emplean los

	e y no llevan un orden lógico (no se relacionan).	unas ideas con otras.	casi todas las ideas expuestas.	conectores correctos). Los párrafos están bien organizados y las ideas bien definidas.
VOCABULARIO	Se usan las mismas palabras continuamente .	Se emplean palabras algo comunes y algunas se utilizan de forma incorrecta.	El léxico empleado es bastante variado y se utiliza de forma pertinente.	Los tecnicismos utilizados son los propios de la materia y variados (sinónimos). Se construye así un texto creativo y realista.
ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA	Se cometen errores que hacen que el texto sea difícil de leer.	Se cometen errores que distraen, pero no interfieren en el significado del escrito.	Existen algunos errores en gramática, ortografía y puntuación. El significado del texto está claro.	Se utiliza correctamente la gramática, la ortografía y la puntuación.
CONCLUSIÓN	El comentario termina sin una conclusión clara.	Es reconocible, pero no se define con claridad la intención del autor.	La conclusión es correcta, aunque no se profundiza en la intención del autor.	Está bien definida y se muestra con claridad la comprensión de la idea que el autor quiere transmitir. Se argumenta correctamente.

ANEXO XXV: Rúbrica “Examen/exposición oral” y ficha de registro

EXAMEN O EXPOSICIÓN ORAL					
	Muy bien	Bien	Regular		Mal
CÓMO HABLA	Habla despacio y con gran claridad.	La mayor parte del tiempo habla despacio y con claridad.	A veces habla muy deprisa y no se le entiende con claridad.		Habla muy rápido o se detiene demasiado. No pronuncia claro.
VOCABULARIO	Usa vocabulario apropiado para el contexto o incluso lo supera (clase).	Usa vocabulario apropiado. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la clase, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la clase.		Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas.
VOLUMEN	Habla lo suficientemente alto para ser escuchado durante toda la exposición.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por la clase durante el 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado durante el 60% del tiempo.		El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por la clase.
COMPRESIÓN	El estudiante contesta casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	El estudiante contesta la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.	El estudiante contesta unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.		El estudiante no contesta a las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros.
POSTURA / MIRADA	A la hora de hablar, la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a la clase con naturalidad.	La mayoría del tiempo, la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y realiza gestos correctos, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.		No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces no mira a sus compañeros.
CONTENIDO	Demuestra una comprensión total.	Demuestra un buen entendimiento.	No comprende algunos conceptos		No entiende el tema.
	Responde a lo que se le pregunta		Sí	No	Comentarios_____
	Expone los conceptos claves		Sí	No	_____
	Capacidad de relación y síntesis		Sí	No	_____

Ejemplos de registro del profesor:

PRUEBA ORAL – COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD- 1º EVALUACIÓN			
Alumno:		Fecha:	
Contenido del examen oral: Tema 1 y 2. Apuntes del portfolio trabajado en clase. Apuntes de fotocopias. Se les entrega con anterioridad una rúbrica de evaluación con los epígrafes evaluables.			
Se evalúa con un 90% Comunicación verbal	Contenidos. Conceptos claves, relación y síntesis. Comentarios pertinentes.	Se evalúa con un 10% Comunicación no verbal	Volumen, vocalización, claridad, ritmo, etc.
Pregunta 1 (voluntaria)	Pregunta 2	Pregunta 3	
Elementos de una situación comunicativa. Emisor, receptor, canal, contexto, mensaje, ruido y código. Las define. Error: dice que el código “es la gesticulación de la conversación”.	Papel del ciudadano en las redes sociales como generador de información. Comenta, da su opinión en las redes sociales. Ejemplo: “en vivemiranda.com la gente da recomendaciones al alcalde”. Ideas un poco vagas. Poca concreción.	Palabras compuestas. Dos palabras que forman una. *No da ejemplos ni define con precisión. Tampoco habla de los tipos de palabras compuestas.	
Nota:	Nota:	Nota:	
		+ 10%	
		Nota final	

PRUEBA ORAL – COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD - 1º EVALUACIÓN			
Alumno:		Fecha:	
Contenido del examen oral: Tema 1 y 2. Apuntes del portfolio trabajado en clase. Apuntes de fotocopias. Se les entrega con anterioridad una rúbrica de evaluación con los epígrafes evaluables.			
Se evalúa con un 90% Comunicación verbal	Contenidos. Conceptos claves, relación y síntesis. Comentarios pertinentes.	Se evalúa con un 10% Comunicación no verbal	Volumen, vocalización, claridad, ritmo, etc.
Pregunta 1 (voluntaria)	Pregunta 2	Pregunta 3	
Texto y sus propiedades. Definición. Enunciados. Oraciones y no oracionales. Tipos de enunciado. Situación comunicativa. Enumera las propiedades, pero no las define.	Diferencia entre noticia y crónica. Información objetiva frente a opinión (en el caso de la crónica). *Error: la crónica sigue la forma de pirámide invertida. *Faltan rasgos del tipo de lenguaje. El uso de recursos literarios. Apelación al lector con el uso de la 2º persona.	Extranjerismos. Procedimiento por el que se cogen palabras de otros idiomas y los hacemos nuestros. *No pone ejemplos ni habla de la corrección ortográfica de los adaptados al castellano y los no adaptados.	
Nota:	Nota:	Nota:	
		+ 10%	
		Nota final	

ANEXO XXVI: Protocolo de observación del profesor para detectar la competencia emocional (interpersonal e Intrapersonal)

Adaptación para estudiantes de Formación Profesional Básica.
(Fuentes: *Prieto y Ballester, 2003; Armstrong, 2001*).

OBSERVACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL FPB

Este protocolo consta de una serie de frases que se refieren a la forma de ser y pensar de los alumnos. Lea cuidadosamente cada afirmación. Piense en qué medida se identifica cada alumno con ella y marque la opción que más se ajuste según su observación en el aula. Incluya comentarios y anécdotas cuando sea posible.

Competencia emocional (intrapersonal)	SÍ	NO	AV
1. Es consciente de sus emociones			
2. Tiene un sentido realista de sus capacidades y sus limitaciones (Se puede completar a partir de un DAFO)			
3. Se desenvuelve bien cuando trabaja de forma autónoma (módulos comunes o profesionales)			
4. Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida			
5. Su motivación le lleva a cumplir y lograr lo que se propone			
6. Tiene claro lo que quiere hacer un futuro			
7. Prefiere trabajar de forma individual			
8. Sabe expresar sus emociones			
9. Es capaz de aprender de los fracasos			
10. Tiene una buena autoestima o visión de sí mismo. Tiene capacidad de automotivación			
Competencia emocional (interpersonal)	SÍ	NO	AV
1. Se relaciona con los compañeros de clase			
2. Muestras rasgos de buen líder en el grupo			
3. Aconseja a los compañeros que tienen problemas			
4. Se maneja muy bien en diversos ámbitos			
5. Pertenece a equipos de deporte o asociaciones			
6. Le gusta enseñar y ayudar a otros en trabajos o el estudio			
7. Manifiesta habilidades de mediación (en general)			
8. Suele adaptar su comportamiento a las circunstancias			
9. Muestra empatía. Se preocupa por lo demás.			
10. Los otros compañeros buscan su compañía.			
Comentarios			

ANEXO XXVII: Evaluación de las interacciones que se dan en el aula entre los estudiantes y roles que desempeñan

Adaptación para estudiantes de Formación Profesional Básica.
(Fuente: *Prieto y Ferrándiz, 2001*).

PERFIL DEL ESTUDIANTE CUANDO TRABAJA EN GRUPO

Seleccione aquellas afirmaciones que se producen en el aula:

1. Establece conexiones con las actividades de los otros compañeros a través de la imitación (afirmaciones como: Permíteme hacer...
2. Media cuando surgen conflictos durante las actividades.
3. Inicia o propone actividades en las que pueden participar otros.
4. Toma iniciativas para liderar, pero no tiene éxito.
5. Suele responder a las iniciativas de los otros compañeros, más que iniciar él actividades.
6. Invierte bastante tiempo observando lo que hacen sus compañeros.
7. Acepta compromisos cuando surge un conflicto.
8. Está más interesado en su propia actividad que en lo que los otros alumnos están haciendo.
9. Frecuentemente invita a los otros a unirse con él para jugar o trabajar.
10. Tiende a dirigir las acciones de los otros.
11. Se preocupa de continuar trabajando o jugando mientras los otros permanezcan implicados.
12. Normalmente no responde a las peticiones de sus compañeros cuando éstas interfieren con su actividad.
13. Con frecuencia desarrolla y elabora las ideas de los otros alumnos.
14. Suele asignar roles a los compañeros.
15. Se esfuerza por controlar lo que otros hacen.
16. Sigue a otros compañeros cuando se mueven por diferentes lugares, entablando sutiles interacciones.
17. Es persistente para llevar a cabo sus propias ideas.
18. Directamente pide y recibe ayuda de los otros alumnos.
19. Es buscado (solicitado) con frecuencia por los demás.
20. Cuando juega se concentra sobre todo en los materiales.
21. Expresa preocupación acerca de si aceptado por los otros alumnos.
22. Cooperar con los otros.
23. Con frecuencia, proporciona retroalimentación a los compañeros acerca de lo que están haciendo (por ejemplo: permíteme que te muestre).
24. Habitualmente juega de forma individualizada.
25. Comparte información y habilidades con los otros alumnos.
26. Habla más que los otros alumnos cuando juega o trabaja.
27. Proporciona ayuda y apoyo cuando los otros lo necesitan.
28. Cuando elige un juego o actividad lo hace porque le interesa más que por la presencia de los compañeros preferidos.
29. Tiene dificultad para cumplir las peticiones de los otros.

Roles	Ítems
Colaborador	1, 5, 7, 11, 16, 19
Facilitador	2, 9, 13, 22, 25, 27
Líder	3, 10, 14, 18, 23, 26
Independiente	8, 12, 17, 20, 24, 28
Transitorio	4, 6, 15, 21, 29

A partir de este protocolo de observación y evaluación, el profesor podrá valorar qué rol utiliza el alumno cuando trabaja en el aula con sus compañeros.

- **Colaborador:** el estudiante colaborador tiene un deseo de cooperar con sus compañeros y participar en actividades sociales.
 - Establece conexiones con las actividades de otros niños a través de la imitación.
 - El niño responde a las iniciativas de otros niños.
 - Acepta compromisos, abandona el sitio o la tarea cuando surge el conflicto.
 - Se preocupa de continuar trabajando o jugando mientras los otros permanezcan implicados.
 - Sigue a otros niños cuando se mueven por diferentes lugares de juego, entablando interacciones.
 - Está muy solicitado por otros niños.

- **Facilitador:** el estudiante que asume este rol suele compartir ideas, informaciones y habilidades con otros niños.
 - Media cuando surgen conflictos durante el juego.
 - Con frecuencia invita a los otros a unirse con él para jugar.
 - Desarrolla y elabora las ideas de los otros niños con regularidad.
 - Coopera con los otros.
 - Comparte información y habilidades con los otros niños.
 - Proporciona ayuda y apoyo cuando los otros lo necesitan.

- **Líder:** es el niño que se implica en la organización de actividades y de sus compañeros.
 - Trata de organizar a los otros niños.
 - Inicia o propone actividades en las que pueden participar todos los niños.
 - Tiene a dirigir las acciones de los otros.

- Pide y recibe ayuda de los otros niños de una manera directa.
- Asigna roles a los otros de forma habitual.
- Proporciona retroalimentación a los compañeros acerca de lo que están haciendo.
- Habla más que los otros niños cuando juega.

— **Independiente:** es el alumno que prefiere centrar su atención en su propia actividad; utiliza los materiales individualmente y no suele interactuar con sus iguales.

- Está más interesado en su propia actividad que en lo que los otros niños están haciendo.
- No responder a las peticiones de sus compañeros cuando éstas interfieren con su actividad.
- Es persistente para llevar a cabo sus propias ideas.
- Cuando juega se concentra, sobre todo en los materiales.
- Suele jugar solo.
- Cuando elige un juego o actividad lo hace porque le interesa más que por la presencia de los compañeros preferidos.

— **Transitorio:** es el alumno cuyos esfuerzos se centran en construir su propio rol en el aula.

- Toma iniciativas para liderar, pero usualmente no tiene éxito.
- Invierte bastante tiempo observando lo que hacen sus compañeros.
- Se esfuerza por controlar lo que otros hacen.
- Expresa preocupación acerca de si es o no aceptado por los otros alumnos.
- Frecuentemente, tiene dificultad para cumplir las peticiones de los otros.

Puesto que las conductas de los alumnos varían dependiendo del tipo de actividad en la que están implicados y de los compañeros con los que trabajan en esa actividad, la evaluación de las interacciones sociales no debería limitarse a una única evaluación (Ferrándiz, 2005).

ANEXO XXVIII: Autoevaluación y evaluación de proyectos: alumno, profesor y compañeros de trabajo

AUTOEVALUACIONES DE ABP		<i>De 1 a 5</i>
PARTICIPACIÓN	Mi asistencia a las reuniones y actividades programadas ha sido correcta.	
	He sido puntual a las reuniones de grupo.	
	He participado de forma activa.	
	He sido creativo.	
	He completado todas mis tareas en el proyecto.	
	He entregado mis tareas a tiempo.	
	He buscado solución a los problemas que me han surgido y me he adaptado a los cambios.	
	He revisado mi trabajo antes de presentarlo (lectura, corrección, consulta de dudas, comprobación de datos).	
	Me he sentido cómodo en el rol que he realizado.	
DOCUMENTACIÓN	Me he documentado para conocer más sobre el tema.	
	Las fuentes que he consultado han sido fiables y variadas.	
	He puesto en común mis ideas para la discusión grupal sobre la línea de investigación y el reparto de tareas.	
	He contrastado las fuentes empleadas.	
	El contenido que he aportado ha sido relevante y actualizado.	
COMO EQUIPO	Me he esforzado en realizar bien mi parte para mejorar el resultado como grupo.	
	Ha existido una comunicación constante y eficaz entre los participantes que hemos formado el grupo.	
	Mis aportaciones han sido enriquecedoras para el proceso y el resultado final.	
	He escuchado y respetado las opiniones de mis compañeros. He aceptado sugerencias y críticas.	
	Me he coordinado con facilidad con el resto de los miembros del grupo.	
	He aprendido y me han resultado enriquecedoras las aportaciones que han hecho los compañeros.	

COMPRESIÓN DEL PROCESO	He logrado avanzar en la comprensión de los temas estudiados. He sido capaz de determinar los factores más significativos y entender a su utilidad en mi entorno	
	Mis aportaciones y las de los compañeros (como grupo de discusión) han estado basadas en todo momento en el razonamiento (empleo de rutinas de pensamiento) y el aprendizaje significativo.	
	Entiendo los instrumentos de evaluación de todo el proceso llevado a cabo por el trabajo del grupo	
	Aprecio el valor de la autoevaluación. Soy capaz de analizar mis fortalezas y debilidades.	
	¿Estoy contenta/o con las tareas y el rol que he desempeñado?	
CALIFICACIÓN	Considerando todo el trabajo que has realizado, indica la <u>calificación final que refleja tu trabajo</u>	
	Califica el <u>trabajo final realizado por el grupo</u>	
	Argumenta tu calificación	

EVALUACIÓN DEL COMPAÑERO/A DE PROYECTO	
	<i>De 1 a 5</i>
Aporta información nueva y relevante en las discusiones que realiza el grupo	
Asiste a clase con el material leído y necesario para avanzar de forma satisfactoria en las discusiones	
Asiste a las actividades de grupo. Es puntual	
Contribuye a las discusiones en grupo	
Presenta y comunica sus ideas y argumentos de forma clara y razonada	
Realiza preguntas que promueven un entendimiento con mayor claridad y profundidad	
Termina todos los trabajos asignados al grupo a tiempo	
Tiene conocimiento sobre la información que se discute	
Utiliza diversos recursos cuando quiere entender y explicar una idea	
<i>Comentarios adicionales</i>	
AUTOEVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO POR PARTE DEL ALUMNO	
¿Qué es lo que no ha quedado claro para ti?	
¿Qué valoras más de este proyecto?	
¿Qué has echado en falta en este proyecto?	
¿Crees que el proyecto necesita mejoras?	muchas bastantes algunas pocas ninguna
Indica "algo" que se pueda mejorar	
Califica el proyecto de 1 a 5, siendo 1 la mínima nota y 5 la máxima nota	
<i>Comentarios adicionales</i>	

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR SOBRE SU ROL

	De 1 a 5
¿He conseguido que los estudiantes comprendieran el problema y el proceso que debían seguir para resolverlo?	
¿He creado un ambiente libre de riesgos para mis alumnos?	
¿He hecho que el problema les interesara?	
¿He creado una atmósfera de confianza en la que los alumnos se han sentido cómodos a la hora de evaluarse a sí mismos con imparcialidad y honestidad?	
¿Los he animado a reflexionar y a usar tareas de razonamiento como la documentación, el análisis, contraste de fuentes, el resumen, la comparación o la síntesis?	
¿Me he asegurado de que todos los integrantes contribuyeran con su trabajo?	
¿He proporcionado y pautado un proceso y niveles de superación, pero sin tomar el control?	

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO POR PARTE DEL PROFESOR

	De 1 a 5
¿Construye habilidades de razonamiento?	
¿El problema es adecuado para ser utilizado en este curso?	
¿El proyecto se ha propuesto en el trimestre adecuado?	
¿Es interesante para los estudiantes?, ¿conectan con él?	
¿Se ha hecho una temporalización adecuada? ¿Ha sido adecuado el control de los tiempos?	
¿Facilita el desarrollo de las habilidades y competencias?	
¿Pone en marcha competencias interdisciplinares?	
¿Ha sido correcta la formación de grupos?	
¿Promueve el uso de recursos variados?	
¿Satisface objetivos clave del programa del módulo?	
<i>Aspectos para mejorar</i>	

ANEXO XXIX: Rúbrica del trabajo individual o en grupo.

RÚBRICA DEL TRABAJO INDIVIDUAL Y DE GRUPO					
		REGULAR	BIEN	EXCELENTE	
LENGUA ESCRITA	REDACCIÓN	Se sigue un orden, en ocasiones, caótico. Se construyen las frases ambiguas.	Existe orden y se construyen párrafos adecuadamente. El vocabulario es bueno.	Se sigue un orden y la estructura del texto es la correcta. Existe unidad. El vocabulario es rico/variado y la lectura agradable.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	ORTOGRAFÍA GRAMÁTICA	Hay bastantes errores de gramática, sintaxis, ortografía o léxico.	Hay algunos errores de sintaxis y ortografía.	No hay casi ningún error. Demuestran el dominio de las reglas de ortografía.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	RESUMEN	El resumen no presenta la temática con mucha claridad.	El resumen presenta correctamente el tema.	El resumen recoge las ideas principales y presenta el tema de forma clara y atractiva.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	ANÁLISIS	No se profundiza según las pautas dadas.	Se analizan las variables, pero no se podría profundizar más.	El análisis y la argumentación es la correcta. Existe un buen trabajo de documentación.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	CONCLUSIÓN	Las conclusiones son escasas, confusas y contradictorias.	Las conclusiones son válidas y presentan algunas de las ideas básicas.	Las conclusiones dan cuenta del resultado final. Se presentan de forma clara y en un orden lógico.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	ORGANIZACIÓN	Los roles y las tareas se reparten. Sin embargo, en ocasiones no llegan a un acuerdo.	Se ponen de acuerdo y se reparten tareas. Hay orden y ejemplos.	Hay coordinación en el reparto de tareas. Las ideas están organizadas y con aclaraciones.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
				TOTAL	

PRESENTACIÓN CON RECURSOS AUDIOVISUALES COMO APOYO	IMÁGENES / COLOR	REGULAR	BIEN	EXCELENTE	
		No es una presentación homogénea. Imagen y color usados de forma ambigua.	La composición sigue un estilo, aunque este se podría adaptar mejor a la temática.	Composición estética equilibrada. Las imágenes complementan la información y han sido insertadas en el lugar apropiado.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	TIC	Poco aprovechamiento de las nuevas tecnologías. No se emplean de manera correcta. No aporta nada nuevo.	Se han empleado las nuevas tecnologías de forma correcta. Diferentes soportes que ayudan a la exposición oral.	Se han aprovechado correctamente las nuevas tecnologías. Se juega con una variedad de soportes. Además, resulta una presentación muy atractiva, dinámica y didáctica.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	EXPOSICIÓN ORAL	No se exponen los contenidos relevantes. Falta seguridad en la exposición. No se ajusta al tiempo.	Se exponen los contenidos correctamente. Todos los miembros del grupo intervienen.	Capacidad de síntesis, claridad en la exposición y dominio de las habilidades comunicativas. Conocimiento del tema. Interactúan con el resto de la clase.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
	DIAPOSITIVAS	Las diapositivas no son fáciles de leer. No se identifican con claridad el propósito, los objetivos y las ideas principales.	La presentación es organizada y se sigue con facilidad. Las diapositivas son fáciles de leer. Carece de errores gramaticales y ortográficos.	La presentación es interesante y amena. Demuestra creatividad y originalidad. Capta la atención y el interés. Usan un lenguaje apropiado. Argumentos bien fundamentados.	
		1 - 2 - 3	4 - 5 - 6	7 - 8 - 9	
		TOTAL			

ANEXO XXX: Rúbrica del portafolio educativo del alumno

RÚBRICA DEL PORTAFOLIO EDUCATIVO DEL MÓDULO CYS					
ORDEN	CONTENIDO	CORRECCIÓN	PRESENTACIÓN	10-9 puntos	8-7 puntos
El trabajo de clase está organizado de forma cronológica. Los documentos están enumerados.	El portafolio presenta todo el contenido trabajado: fichas, textos, mapas conceptuales, apuntes, borradores y tareas.	Los errores están bien señalados y corregidos. No suele volver a repetirlos en el tiempo.	El portafolio o carpeta tiene una presentación muy correcta en cuanto a limpieza y claridad en los contenidos.	10-9 puntos	8-7 puntos
El material de clase está bastante ordenado, a excepción de algún documento aislado.	El portafolio cuenta con casi todo el contenido: fichas, textos, apuntes, mapas conceptuales, borradores y tareas.	Los errores están señalados y corregidos. Pocas veces se repiten.	El portafolio tiene una correcta presentación en limpieza, claridad, caligrafía, respeto de los márgenes, etc.	6-5 puntos	4-3 puntos
Se presenta un material de clase con algunas partes desordenadas.	En el portafolio falta contenido de clase: fichas, textos, apuntes, mapas conceptuales, borradores y tareas.	A veces se señalan y corrigen los errores, pero se suelen repetir de vez en cuando.	Se puede mejorar la presentación de los contenidos en cuanto a limpieza, claridad, caligrafía, etc.	2-1 puntos	
El material de clase está muy desordenado y los documentos no se enumeran.	En el portafolio hay muy poca información del contenido trabajado en clase: textos, borradores, tareas, etc.	El alumno señala pocas veces los errores y los comete con frecuencia a lo largo del contenido que se entrega.	El portafolio tiene una incorrecta presentación: falta limpieza, claridad, mala caligrafía, no se respetan los márgenes...		
El portafolio no presenta ningún tipo de orden y ningún documento se enumera.	En el portafolio apenas hay información del contenido trabajado en clase, de los ejercicios y de las tareas.	No se señala ni corrige ningún tipo de error en el material que se entrega. Se repiten faltas constantemente.	El portafolio del alumno no tiene limpieza ni claridad en los contenidos que lo forman.		

ANEXO XXXI: Hoja de control de indicadores de desempeño por competencias

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				FINAL
	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA													
Expresa mediante el lenguaje escrito conocimientos sobre aspectos relevantes de la materia (características de los géneros literarios, obras, autores, procedimientos de formación de palabras, categorías gramaticales, funciones sintácticas) de manera ordenada, clara y sistémica.													
Integra en sus exposiciones orales los elementos esenciales de la comunicación no verbal (distancia, movimientos, gestos faciales y corporales) para enriquecer sus recursos expresivos.													
Expone oralmente valoraciones sobre usos del lenguaje relacionados con experiencias propias.													
Manifiesta opiniones fundamentadas sobre el valor de la lectura como fuente de placer y diversión.													
Expone por escrito opiniones sobre los mensajes no explícitos (sentido humorístico, doble sentido, intencionalidad, ironía, opinión, etc.) de textos.													
PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA													

Interviene en diálogos y coloquios de manera ordenada, fundamentada y respetuosa sobre valoraciones, sentimientos y emociones sobre la lectura.														
Sintetiza el contenido de textos procedentes de diversos medios de comunicación (radio, prensa, televisión o internet).														
Evalúa el contenido y la forma de textos propios de la vida académica y sociofamiliar (reglamentos, catálogos, folletos de instrucciones, correspondencia, normas, convocatorias, planes de trabajo, programas, SMS, diarios personales, correo electrónico, etc.).														
Manifiesta interés y disfrute por leer textos populares (trabalenguas, chistes, dichos...) y de pasatiempos.														
Escribe aplicando las propiedades de un texto (claridad, adecuación, coherencia y cohesión) diferentes tipos de textos de la vida social del aula (normas, notas, cartas, noticias, trabajos de aula, etc.).														
Comunica por escrito conocimientos, experiencias y necesidades de manera organizada.														

Manifiesta interés y disfrute por escribir textos literarios para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo y recuerdos.														
PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N		
Lee comprensivamente textos de tradición oral del entorno (Romancero).														
Lee comprensivamente textos del ámbito académico en distintos soportes (papel o digital) para aprender e informarse.														
Evalúa críticamente (tabúes, estereotipos, vulgarismo) en diferentes tipos de textos (carteles publicitarios, cómics) que integran lenguaje verbal y no verbal.														
Interpreta adecuadamente la información que se presenta organizada en diversos tipos de textos (entrevistas, coloquio, reportaje, resúmenes, informes, estructura cronológica, etc.).														

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Tot al
PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN MATEMÁTICAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
Interpreta tablas, gráficas, diagramas e informaciones numéricas que permitan analizar y expresar informaciones relacionadas con los contenidos esenciales de la materia (lectores, hablantes, consumidores de medios de comunicación, visitantes de la última feria del libro).													
Emplea de forma apropiada las nociones temporales y espaciales necesarias para describir, narrar, organizar y estructurar mensajes, ordena procesos, etc.													
Utiliza términos específicos el lenguaje matemático para expresar relaciones de cantidad, orden, distancia y ubicación.													
Sigue procesos de razonamiento inductivos para identificar la idea principal de un texto, su intención o determinar el género al que pertenece una obra literaria.													
Sigue procesos de razonamiento deductivos para predecir la evolución de algunos fenómenos comunicativos y lingüísticos.													
PARA LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN MATEMÁTICAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	

Evalúa grados de certeza asociados a los resultados derivados de la credibilidad de informaciones de los medios de comunicación.																				
Emplea espontáneamente (en los ámbitos personal y social) elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información.																				
Analiza mensajes de los medios de comunicación sobre fenómenos relacionados con la naturaleza y la salud identificando la intención y la función que persiguen.																				
Sintetiza información de los medios de comunicación relacionada con la naturaleza, la salud y el consumo.																				
Fundamenta el empleo de papel reciclado para componer textos como acción eficaz para el cuidado del medioambiente.																				
Identifica las aportaciones de los medios de comunicación audiovisual e internet y los documentos videográficos y sonoros del lenguaje oral.																				
Establece relaciones apropiadas entre desarrollo de competencias comunicativas y salud y equilibrio personal.																				

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Total
	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
PARA LA COMPETENCIA DIGITAL													
Busca información significativa en soporte digital relacionada con obras literarias y la biografía de sus autores.													
Busca en los medios de comunicación audiovisuales noticias sobre premios literarios, estrenos teatrales, presentaciones de libros, entrevistas a autores reconocidos, reportajes, etc.													
Busca información significativa en internet sobre algunos teatros de su entorno (programación de la temporada, cartelera de algunas obras, críticas recibidas, etc.), próximas ferias del libro (fechas, ubicación, firma de autores, etc.).													
Selecciona información sobre los contenidos esenciales de la materia en enciclopedias multimedia y en internet para resolver problemas relacionados con el lenguaje y la comunicación.													
Presenta los trabajos académicos integrando recursos propios de las tecnologías de la información y la comunicación.													

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Total
	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
PARA LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS													
Coopera con sus compañeros en las actividades de trabajo en equipo y aprendizaje organizados a partir de investigaciones.													
Argumenta sus exposiciones sobre los contenidos esenciales de la materia de forma respetuosa, crítica y fundamentada como medio para prevenir conflictos.													
Reconoce la existencia de diferentes perspectivas para analizar algunos problemas relacionados con la comunicación y el lenguaje.													
Ejerce activa y responsablemente el derecho a expresar su opinión y razonamientos sobre estrategias para resolver problemas.													
Respeto alternativas distintas a las propias en los debates y coloquios desarrollados sobre los contenidos esenciales de la materia.													
Analiza la multiplicidad de causas que influyen en los problemas relacionados con la comunicación.													
Muestra comportamientos solidarios con aquellos compañeros que tienen dificultades para avanzar en la construcción de sus conocimientos.													

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Total
PARA LA COMPETENCIA SOBRE CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES.	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
Reconoce el valor de la observación y conocimiento del mundo social y natural en diversas manifestaciones lingüísticas y literarias.													
Identifica el valor y las claves de funcionamiento de recursos ambientales de interés: bibliotecas, archivos, hemerotecas.													
Reconoce el papel de distintos acontecimientos personales y sociales en la inspiración de diferentes obras literarias.													
Evalúa de forma crítica las distintas concepciones que sobre el lenguaje y la comunicación han ido sucediéndose históricamente.													
Valora el orden, equilibrio y limpieza en la presentación de los trabajos tanto individuales como cooperativos. Estimula, con su aprecio y valoración, los resultados y el esfuerzo de otros por conseguir que sus trabajos manifiesten valores estéticos.													
Respeta las normas de conocimiento y uso de instituciones y enclaves en los que se preservan y estudian bienes ligados al patrimonio lingüístico.													

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Final
PARA LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
Formula hipótesis, relacionadas con el estudio de fenómenos vinculados al lenguaje y la comunicación.													
Diferencia entre datos, hechos y principios de la construcción de los contenidos de la materia.													
Reconoce sus posibilidades y limitaciones en el estudio de contenidos relacionados con la Lengua y Literatura.													
Emplea técnicas variadas de análisis de datos.													
Emplea técnicas variadas de síntesis (gráficos, cuadros, esquemas, resúmenes, mapas de contenido) en la construcción de contenidos relacionados con la materia como medio para construir una estrategia de trabajo personal.													
Evalúa los logros en relación con los contenidos de la materia determinando el papel de las dificultades y apoyos encontrados.													
Identifica los elementos de la materia de mayor incidencia en sus procesos de motivación por el aprendizaje.													

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

Indicadores de desempeño Formación Profesional Básica. Hoja de control.	Primer trimestre				Segundo trimestre				Tercer trimestre				Fianl
PARA LA COMPETENCIA SOBRE SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	S	F	A/V	N	
Diseña proyectos de trabajo personal relacionados con los contenidos de la materia diferenciando y reconociendo su valor en diferentes escalas temporales.													
Toma decisiones fundamentadas en la elección de temas significativos para la composición de noticias.													
Se esfuerza y persevera en la pulcritud y cuidado en la elaboración de textos escritos.													
Distingue posibilidades y limitaciones respecto al valor del procesador de textos en la composición de textos escritos.													
Determina consecuencias y resultados que puede tener para sí mismo y para los demás el uso de papel reciclado.													

S: siempre; F: con frecuencia; A/V: a veces; N: nunca.

MATERIAL DE APOYO

DOCUMENTO I: Radio escolar y su puesta en marcha en un centro educativo

Radio escolar y primeros pasos en el aula con el alumnado

Dinamismo.
Inmediates.
Efímero.
Tipo de lenguaje.
Contenidos.
Partituras.
Músicas
...

#1 Conocer la radio y sus características
Conciencia del lenguaje, la intención comunicativa y el registro.



@GloriaGIT



#2 Formamos equipos y creamos secciones:
creatividad o sentido crítico.



#3 Asignamos roles: redactor, locutor, control de sonido, edición.



#4 Definimos tareas

Investigar, escribir los artículos o preguntas, puesta en común, propuestas de mejora...

#5 Definimos tiempos.
Ej. Realizaremos el taller en 4 sesiones de 45 minutos, dos para la elaboración de guiones y otras dos para la grabación de los programas (esto puede variar en función de la dinámica del grupo).

#6 Búsqueda de información
Elaboración de borradores. Puesta en común, compartir información. Elaboración del guion definitivo. Ensayo de la sección.

- Ejercitar habilidades de **síntesis** y **analíticas**.
- Manejar unidades de significado y estructuras representativas.

- Ejercitar habilidades de **síntesis** y **analíticas**.
- Manejar unidades de significado y estructuras representativas.



#7 Grabación de secciones.
Edición de las mismas por parte del docente o por parte de algún alumno/a.
Los **procesos neurológicos** que se producen en nuestro cerebro.

@GloriaGIT



#8 Escucha en conjunto del programa.
Reflexión sobre el producto, sobre todo el proceso. Colaboraciones externas.
Posible subida de los archivos al blog preparado al efecto.
Posible presentación del programa a otras clases.

@GloriaGIT



#9 Evaluación y autoevaluación de la actividad.

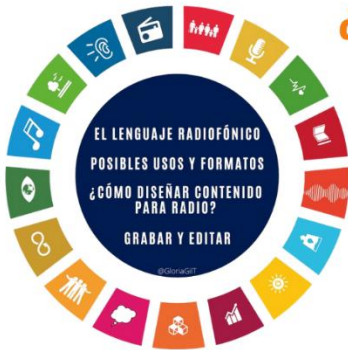
#10 Evaluación del docente respecto a actitud, trabajo en equipo, función realizada, participación, uso del tiempo.



¿Qué queríamos comunicar?
¿A quién?
¿Por qué?

DOCUMENTO II: Creación de podcast educativos

¿Cómo crear un podcast en el aula?



Elementos de sonido para crear un **podcast**.

#1



La **cortinilla de entrada** de nuestra emisora escolar.
La pieza de audio que nos identifica.



@GloriaGIT

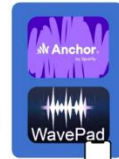


Elementos de sonido para crear un **podcast**.

#2



Grabaciones de voz de quienes intervienen en el programa.



@GloriaGIT



Elementos de sonido para crear un **podcast**.

#3



Piezas musicales (canciones, por ejemplo).

Es muy importante respetar las licencias de uso, si no contamos con una, se debe usar música con licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/) o de libre uso.

En algunas páginas de músicas libres SE REQUIERE ATRIBUCIÓN. Incluye esta información en tu proyecto.
Obra: Flujo de Tiempo. Música de <https://www.fiftysounds.com/es/>

<https://mediateca.educa.madrid.org/audio>

@GloriaGIT



Hacemos público el **podcast en la red**



#4

Plataformas para subir nuestro trabajo

(Ivoox, Spreaker (grabar y publicar tu podcast), SoundCloud, Anchor, Spotify...).



@GloriaGIT

Difundimos el **podcast en un portal**.



#5

Crear un **portal web o web** para presentar nuestros **podcast**.



@GloriaGIT

DOCUMENTO III: Tarjetas de recompensa



DOCUMENTO IV: Cinefórum: La ola, de Dennis Gansel.

FICHA TÉCNICA

Dirección: Dennis Gansel

País: Alemania

Año: 2008

Duración: 110 min.

Género: Drama

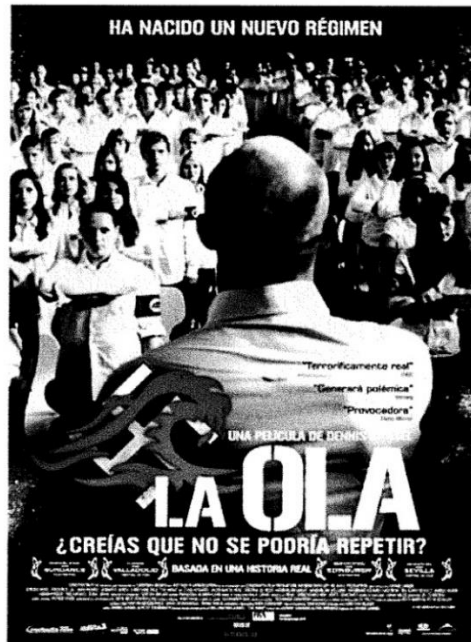
Guión: Dennis Gansel y Peter Thorwarth

Interpretación: Jürgen Vogel, Frederick Lau, Jennifer Ulrich, Max Riemelt, Christiane Paul, Elyas M'Barek, Jacob Matschenz, Cristina Do Rego, Maximilian Mauf, Maximilian Vollma, Ferdinand Schmidt-Modrow, Tim Oliver Schultz, Amelie Kiefe, Fabian Prege, Odine Johne

Producción: Christian Becker

Música: Heiko Maile

Fotografía: Torsten Breuer



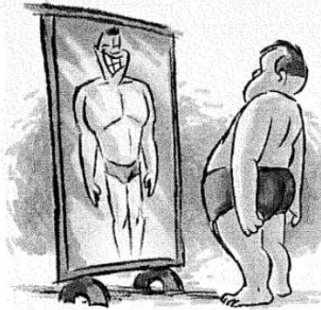
SINOPSIS

Alemania hoy. Durante la semana de proyectos, al profesor de instituto Rainer Wenger se le ocurre la idea de un experimento que explique a sus alumnos cuál es el funcionamiento de los gobiernos totalitarios. Comienza así un experimento que acabará con resultados trágicos.

En apenas unos días, lo que comienza con una serie de ideas inocuas como la disciplina y el sentimiento de comunidad se va convirtiendo en un movimiento real: LA OLA. Al tercer día, los alumnos comienzan a aislarse y amenazarse entre sí. Cuando el conflicto finalmente rompe en violencia durante un partido de waterpolo, el profesor decide no seguir con el experimento, pero para entonces es demasiado tarde, LA OLA se ha descontrolado...

PRESIÓN GRUPAL Y AUTOESTIMA

Desde que nacemos tenemos algunas necesidades básicas, siendo una de ellas el sentirte parte de un grupo. En el grupo de iguales buscamos apoyo y reconocimiento. Cuanto más débil nos sentimos, más confiaremos en los otros y trataremos de identificarnos con ellos entregándonos al grupo.



En la adolescencia la necesidad de ser parte de un grupo se hace mucho más fuerte ya que es una fuente de acercarte a la vida-social. Las amistades se estrechan y estos son muy importantes para desarrollar la identidad de cada uno.

Es común que dentro del grupo se hagan las mismas cosas, se vista de la misma manera,... cuando alguno/a destaca de los amigos/as destaca por una personalidad más fuerte (el líder), el resto del grupo a menudo le sigue y le imita.

Las razones de que los amigo/as le imiten a ese líder o se dejan influir por el grupo, suelen ser la inseguridad y el sentimiento de inferioridad; no se conocen a sí mismos, no se aceptan como son y no saben por dónde ir. Además tienen miedo a ser rechazados y a quedarse solos y les preocupa mucho lo que piensen de él o de ella.



Por esto es muy importante tener la autoestima alta, porque así nos consideramos más valiosos y queremos más a nuestra persona. Pero, **¿Qué es la autoestima?** La autoestima es la percepción que la persona tiene de sí misma. Si esta percepción es positiva, la mayoría del tiempo estaremos contentos con nosotros mismo y seremos capaces de aceptar muchas cosas negativas sin sentirnos mal por ello.

QUERER SER OTRA PERSONA NO SUBIRÁ TU AUTOESTIMA.
LO MEJOR QUE PUEDES HACER ES ACEPTARTE TAL COMO ERES.

El aceptarte tal como eres implica que debes defender tus derechos y que debes actuar de modo que te respetes a ti mismo. Eres libre para decir "Este soy yo. Esto es lo que siento, pienso y quiero"

¡!!!!RECLAMA TUS DERECHOS!!!!!!

➤ **Tengo derecho a:**

- 1.- *Ser tratado con respeto.*
- 2.- *Decir "no" y no sentirme culpable*
- 3.- *Tener mis propios sentimientos y expresarlos.*
- 4.- *Tener mis propias opiniones y expresarlas:*
 - * A decir "no lo sé" cuando no tengo una respuesta a punto.
 - * A cambiar de opinión o de manera de actuar.
 - * A ser ilógico.
 - * A decir "no lo entiendo", "no me importa".
- 5.- *Ser escuchado y tomado en serio.*
- 6.- *Decidir lo que más me importa.*
- 7.- *Ser independiente.*
- 8.- *Pedir lo que quiero (los demás tienen el derecho a negarse a dármelo).*
- 9.- *Cometer errores y aprender de ellos.*
- 10.- *Tener intimidad.*
- 11.- *Tener control del propio cuerpo.*
- 12.- *Tener responsabilidad en mis propias elecciones, comportamientos, pensamientos y sentimientos.*

Actividad 1: PRESIÓN DE GRUPO

1.- ¿Qué es un grupo?



2.- ¿De qué grupo pensáis que formáis parte?



3.- ¿Se puede ser diferentes a los grupos y, a la vez, pertenecer al mismo?

4.- ¿Qué situaciones de presión de grupo hemos observado en la película?

Para poder hacer frente a la presión de grupo, puedes desarrollar una serie de habilidades o mecanismos de defensa:

- **Haz valer tu individualidad**, aunque seas parte de una cuadrilla tienes derecho a expresar tus ideas, opiniones y sentimientos de forma libre. No te dejes arrastrar por la cuadrilla.
- **Pregúntate qué significa la palabra amigo/a** o si lo/as que dicen ser tus amigos/as te lo demuestran de forma adecuada.
- **Aprende a decir NO** cuando lo creas necesario y práctico.
- **Aprende a defenderte.**

Actividad 2: CÓMO AFRONTAR LA PRESIÓN DE GRUPO

En los grupos de amigos/as a menudo se da un fenómeno llamado PRESIÓN DE GRUPO, el cual "exige" de sus integrantes que actúen y piensen de una manera determinada y uniforme. Cuando la presión obliga a renunciar a las ideas y principios propios, se transforman en un proceso negativo, porque puede provocar sentimientos de inferioridad y de falta de pertenencia al grupo.

Lee las siguientes situaciones y en grupos representa cada escena intentando solucionar el conflicto.

Situación 1

Estás solo/a en casa el fin de semana. Como no están tus padres, tus amigos/as han pensado que se puede utilizar la casa para hacer una fiesta. Para eso deciden invitar a unos amigos/as, traer unas botellas de licor y pasarlo bien. Tú estás en contra, porque tienes terminantemente prohibido por tus padres y porque no te fías de que tus amigos/as no se carguen la casa.

Situación 2

Tus amigos van a hacer botellón y a ti la idea no te gusta. Ander (el líder del grupo) te obliga a beber porque te considera un soso. Tú no sabes cómo actuar, ni qué hacer.

Situación 3

Amaia tiene 14 años y está saliendo con Andoni que es mayor que ella. Está locamente enamorada, pero no sabe que pensar porque desde hace dos semana Andoni le presiona para que pruebe un porro de marihuana para pasarlo bien el fin de semana y estar más enrollada.

Actividad 3: DECIR "NO"

Cuando nos hacen una petición que no queremos hacer, muchas veces no nos atrevemos a decir que "no". Hay varias razones por las que decir "no" es importante:



- Nos ayuda a no implicarnos en situaciones en las que sentiríamos más tarde habernos implicado
- Nos ayuda a evitar que se aprovechen de nosotros o que nos manipulen
- Nos permite tomar nuestras propias decisiones

Completad la actividad reunidos/as en pequeños grupos.

- Situaciones en las que **has dicho "no"**

- Situaciones en las que **no has dicho "no"**

Te presentamos diferentes formas de DECIR "NO" que pueden ser usadas en situaciones de presión de grupo:

- 1.- SENCILLAMENTE DI "NO": "Perdona, pero ya sabes que no".
- 2.- ALTERNATIVAS: "Yo creo que sería mejor hacer cualquier otra cosa".
- 3.- EXCUSA: "Mira, ahora no puedo porque tengo otras cosas que hacer".
- 4.- HACERTE EL DESPISTADO: "¿Qué, qué, qué me estás diciendo?".
- 5.- UTILIZAR EL HUMOR: "Ja, ja, ja... yo ya no estoy para estos trotes...".
- 6.- CAMBIAR DE TEMA: "¿Os habéis enterado de...?".
- 7.- DI LO QUE PIENSAS: "Pues mira lo que pienso realmente de esto es...".
- 8.- RECONOCER ERRORES: "Hombre, puede ser un error que os diga que no pero...".
- 9.- ENFRETARTE: "Ya estoy harto/a de hacer siempre lo que tú quieres".

Actividad 4: CONTROLANDO NUESTRA IMAGEN NEGATIVA

Todo el mundo tiene defectos y cualidades negativas. El problema no está en tener esta lista de defectos, sino en la forma en que cada uno la utiliza como fuente de pensamientos negativos y perjudiciales.

Rellena la primera columna con aquellos aspectos y cualidades negativos que crees que tienes. Luego en la segunda columna transforma los aspectos negativos en frases y pensamientos realistas y en la medida de lo posible POSITIVAS.



ASPECTOS NEGATIVOS	CRÍTICA POSITIVA
Ejemplo: No tengo una cara agradable	Ejemplo: No soy guapa/guapo pero creo que tengo unos ojos verdes que resultan atractivos

Actividad 5: ¿QUIÉN SOY YO?

Como última reflexión, debes de definirte a ti mismo.

Contesta las siguientes preguntas.

- ❖ ¿Cuáles son tus propósitos? ¿Qué es lo que te mueve en la vida?
- ❖ ¿Cuáles son mis cualidades? ¿En qué soy bueno?
- ❖ ¿Qué cosas tengo que aprender, desarrollar o mejorar?



FANATISMO

Existen varios tipos de fanatismo, y se producen debido a la afinidad con una persona, religión o ideología entre otros. El fanatismo también es una forma de sentirse seguro de quienes se sienten inseguros, como le pasa en la película a Scotti. Al principio se siente marginado por sus compañeros, pero cuando se forma La Ola se siente uno más y eso le hace estar seguro de si mismo.

Todo fanatismo es un intento de escapar de la aparición del individuo y la libertad, donde la sensación de aislamiento (soledad) crecen.

En una sociedad fanática no caben otros pueblos ni la diversidad de ningún tipo, siendo mortalmente excluyente. Claro de este ejemplo es cuando Caro lleva camisa roja a clase y se siente excluida por los demás.

Normalmente identificamos el fanatismo con manifestaciones de violencia, pero eso no siempre es así: fanatismo es también la causa de los gritos y lloros de los adolescentes en presencia de sus ídolos musicales.



Actividad 6: DEFINICIONES

Define con tus palabras los siguientes conceptos:

AUTORITARISMO

XENOFOBIA

TOTALITARISMO

DISCRIMINACIÓN

DERECHOS AJENOS

IGUALDAD

Después elige 3 conceptos y explica alguna situación que has vivido o has visto:

Actividad 7: REFLEXIÓN

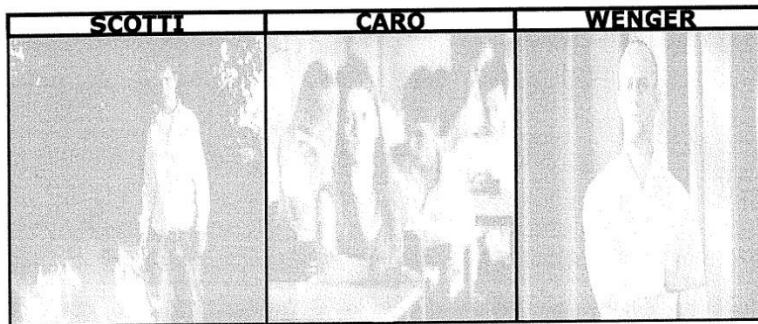
El fanatismo se puede ver en muchas situaciones de la vida: religión, política, música, cine, deporte etc. En el deporte por ejemplo, la pasión que genera el fútbol hace que los aficionados repletan estadios y llevan los colores de sus equipos por todas partes. Todo esto puede estar bien, aunque llevar estas situaciones a extremos, hace que la preferencia de cada equipo sea el mejor y que los otros equipos deben ser aniquilados o excluidos. Es decir, ser fanático o fanática de algún cantante, equipo de fútbol... no tendrá mayor problema si ello no conlleva a la violencia.

Poneros en grupos pequeños y comentar las siguientes preguntas. Después hacer una puesta en común con toda la clase:

- ¿Crees que una sociedad democrática puede convertirse en una sociedad totalitaria?
- ¿Crees que tú podrías llegar a ser parte de LA OLA? ¿Por qué?
- ¿Cuál crees que ha sido la intención o el objetivo del profesor Rainer Wenger? ¿Te parece adecuada su forma de enseñar?
- ¿Por qué cuando el profesor Wenger a querido parar la Ola ha sido demasiado tarde?

Actividad 8: DIFERENTES PERSONAJES

En la siguiente actividad te aparecerán diferentes personajes de la película a los cuales deberás añadir las características que aparecen debajo.



INESTABLE	OBSESIVO	PERFECCIONISTA	IDEALISTA
SEGURO/A	INSEGURO/A	INSATISFECHO	INDEPENDIENTE
MADUREZ	CON INICIATIVA	LIDER	RECHAZADO/A
BAJA AUTOESTIMA	TRISTE.....		

❖ ¿Quién de estos tres personajes de la película te parece el más fanático? ¿Por qué?

El fanático no es razonable. No le interesa la verdad, porque su pasión está al servicio de alguien o algo que le ha convencido. Su inteligencia no le permite dudar. Por tanto, el fanático no progresa, no cambia. Adopta una actitud maníaca, por eso vive engañado. Es capaz de los mayores crímenes, pues los justifica con la violencia y la crueldad.

Actividad 9: LLUVIA DE IDEAS

Comenta las siguientes imágenes:

¿Qué situaciones aparecen?

¿Qué representan para ti?

¿Crees que hoy en día existen situaciones similares?



"Quien no quiere razonar, es un fanático; quien no sabe razonar, es un tonto; y quien no osa razonar, es un esclavo".

William Drummond (1585-1649)



Actividad 10: FANATISMO vs TOLERANCIA

Lo contrario del fanatismo o una actitud fanática es la TOLERANCIA; aceptar la diferencia y a los diferentes, respetar sus derechos y negarse a participar en ningún tipo de violencia contra ellos.

Dividir la clase en dos grupos: uno formado por todas las alumnas y otro por todos los alumnos. Cada grupo se reunirá por separado y elaborará una lista de quejas sobre actitudes despectivas o desigualitarias a causa de ser hombre o mujer que cometan o hayan cometido, bien los compañeros, bien las compañeras.

Posteriormente, los portavoces de cada grupo leerán las listas de quejas y se iniciará un debate acerca de la justicia o no de dichas quejas. Al final del debate se propondrán soluciones (que previamente tienen que haber sido discutidas también por cada grupo) para acabar con la intolerancia y la desigualdad sexual en clase.

**“Cuando encarcelaron a los judíos,
guardé silencio,
porque yo no era judío.
Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,
no protesté,
porque yo no era sindicalista.
Cuando vinieron a buscar a los homosexuales,
no protesté,
porque yo no era homosexual.
Cuando menospreciaban a las mujeres,
no me importaba,
porque yo no era mujer.
Ahora vienen a buscarme,
y no hay nadie que proteste.”**

Poema adaptado de Martin Niemoeller

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Procesos cognitivos, órganos y funciones de la lectura	35
Tabla 2: Procesos cognitivos, órganos y funciones de la escritura	36
Tabla 3: Trastornos mentales. Clasificación Internacional de las Enfermedades	38
Tabla 4: Método EOS: aprendizaje de habilidades metalingüísticas y emocionales....	41
Tabla 5: Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)	54
Tabla 6: Descripción de la población muestral	134
Tabla 7: Características de género de la muestra	135
Tabla 8: Características de edad de la muestra	135
Tabla 9: Características del alumnado de la muestra por familia profesional	136
Tabla 10: Análisis situacional del centro educativo y su entorno.....	137
Tabla 11: Resumen de las variables estudiadas e instrumentos utilizados	147
Tabla 12: Competencia Lingüística: distribución de la muestra	151
Tabla 13: Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT	153
Tabla 14: Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT	153
Tala 15: Rendimiento académico: estadísticos descriptivos.....	155
Tabla 16: Correlaciones entre Competencia Lingüística e Inteligencia Emocional	157
Tabla 17: Correlaciones entre Competencia Lingüística e Rendimiento Académico .	158
Tabla 18: Correlaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico	159
Tabla 19: Componentes del currículo: objetivos, metodología, contenidos, evaluación, estándares y competencias.....	184
Tabla 20: Relación de los objetivos de ESO con un nivel de consecución coherente para alcanzar en el ciclo de FPB y la propuesta de titulación en ESO	191
Tabla 21 Modalidad de agrupamiento, necesidades y acciones	208
Tabla 22: Organización de espacios y su uso.....	209
Tabla 23: Compara y contrasta. Piensa y redacta	216
Tabla 24: Estructuras organizativas implicadas en el Plan de Comprensión Lectora y Fomento de la lectura y planificación de tareas	278
Tabla 25: Textos como material de apoyo para trabajar en Comunicación y Sociedad y sus respectivas referencias bibliográficas	280
Tabla 26: Propuesta de intervención con alumnos de control de la impulsividad	311

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura de la tesis	26
Figura 2: Localización cortical de las áreas de Broca y Wernicke	33
Figura 3: Esquema que representa el modelo lingüístico de Wernicke-Weschwind	34
Figura 4: Modelo de los aspectos de inteligencia emocional y sus competencias	59
Figura 5: Aprender a pensar: del conocimiento a la automatización	71
Figura 6: Grafico organizativo para el análisis emocional y conceptual de un nuevo aprendizaje	79
Figura 7: Diagrama de Venn: Principios psicoevolutivos del adolescente.....	91
Figura 8: Organizador gráfico: DAFO.....	137
Figura 9: Competencia Lingüística: distribución de la muestra.....	152
Figura 10: Gráfico de barras sobre Inteligencia Emocional: estadísticos descriptivos del test MSCEIT	154
Figura 11: Rendimiento académico: estadísticos descriptivos	156
Figura 12: Diagrama de dispersión: Correlaciones entre Competencia Lingüística e Inteligencia Emocional.....	157
Figura 13: Correlaciones entre Competencia Lingüística y Rendimiento Académico .	158
Figura 14: Correlaciones entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico .	159
Figura 15: Diagrama de Venn: Misión, visión y valores del centro	177
Figura 16: Sistema organizativo del Centro	178
Figura 17: Organización gráfica de procedimientos y estrategias de actuación.....	179
Figura 18: Componentes básicos del módulo CyS	187
Figura 19: Áreas del módulo Comunicación y Sociedad	189
Figura 20: Fases de la estrategia metodológica de FPB	203
Figura 21: Fases de la metodología para Literatura y Ciencias Sociales	206
Figura 22: Rutina de pensamiento: Compara y Contrasta	215
Figura 23: Metacognición en grupo: dinámica creativa para fomentar el pensamiento.	218
Figura 24: “Una de anécdotas, por favor”: Redacción y análisis de un texto creativo.	219
Figura 25: Aprendizaje por proyectos	221
Figura 26: Organizador gráfico: CANVAS para APB desarrollado para FP Básica....	223
Figura 27: Aplicación del módulo y relación con la competencia socioemocional.....	225
Figura 28: Actividad ‘Un diario de emociones’ y ‘Mi registro de emociones’	227
Figura 29 Actividad ‘Mi última lista de reproducción de superación’.....	229
Figura 30: Análisis DAFO: ‘¿De qué está lleno mi tarro?’.....	230
Figura 31: Adquisición de la competencia lingüística desde CyS.....	237
Figura 32: Planteamiento lingüístico y metacognición: Lectoescritura	239
Figura 33: Comprensión y análisis de textos: Leo-Pienso-Me pregunto	240
Figura 34: Proyecto literario para fomentar las Inteligencias Múltiples.....	242
Figura 35: Práctica del ciclo de Peluquería de FPB para el proyecto literario ‘Vivir la Literatura’: Historia a través de los peinados	243
Figura 36: Conocimiento de la lengua a partir de errores de recortes de prensa.....	244
Figura 37: Escritura creativa: ‘Una historia de profesionales’	245
Figura 38: Revista ‘De tú a tú’	247
Figura 39: Tratamiento de las Ciencias Sociales desde CyS	251

Figura 40: Proyecto de Ciencias Sociales ‘Conocemos nuestra ciudad’	252
Figura 41: Actividad de introducción-observación-motivadora	255
Figura 42: Actividad de desarrollo-generalización-aplicación	256
Figura 43: Actividad de ampliación y/o refuerzo	257
Figura 44: Actividad complementaria y extraescolar	258
Figura 45: Espacio web o blog de aula	264
Figura 46: Diagrama de Ishikawa ‘La radio como recurso educativo’	269
Figura 47: Cinefórum ‘La vida es bella’	272
Figura 48: Tareas recogidas en el portafolio	296

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aamodt, S. y Wang, S. (2008). *Entra en tu cerebro*. Ediciones B.
- Aiken, L.S. y West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Albaladejo, M. y Sanz Pinyol, G. (2012) Un taller para mejorar la comunicación no verbal. *Cuadernos de pedagogía*, 423, 50-54.
- Allegri, R. y Harris, P. (1999). *La Corteza Prefrontal en los Mecanismos Atencionales y la Memoria*. Conference en First International Congress on Neurophysiology in Internet.
- Almacellas, M. A. (2004). *Educación con el cine*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Almacellas, M. A. (2015). *Seguir educando con el cine. Materiales para cinefórum*. Digital Reasons.
- Alonso, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de Comprensión lectora: evaluación e intervención. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate de las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA.
- Alvarado, R. (1990). Validación de escalas para medir trastornos depresivos, por ansiedad y somatoformes. *Cuadernos de trabajo, Escuela de Psicología*, 2.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis.
- Álvarez, M. E. y Villameriel, J. I. (2011). *Evaluación por competencias. Formación Profesional para el Empleo*. Editorial MAD.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales*. Masson.
- Angrilli, A., Mauri, A., Palomba, D., Flor, H., Birbaumer, N., Sartori, G. y Di Paola, F. (1996). Startle reflex and emotion modulation impairment after right amygdala lesion. *Brain*, 119, 1991-2000.
- Añaños, E. (2001). *Psicología de la atención y de la percepción. Guía de estudio y evaluación personalizada*. Alfaomega.
- Argüello, E. (2014). *Convivir con un adolescente: ideas para acertar de vez en cuando*. Editorial Pirámide.

- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. D. M. (2012). Programa "Aulas Felices": *Psicología Positiva aplicada a la educación*. <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices>
- Armentia, F. (1964). *Adolescentes: formación de su naciente personalidad*. S.M.
- Armesto, C. y García, A. (1987). *El lenguaje en el niño*. Narcea.
- Arnold. M.B. (1960). *Emotion and Personality*. Columbia University Press.
- Artigas Pallarés, J., Rigau Ratera, E. y García Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 12, 739-744
- Ascanio, L. y Ferro, R. (2018). Combinando la terapia de aceptación y compromiso con la terapia de interacción padres-hijos en un niño con graves problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 57-62.
- Atkins, P. y Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age*. In *Society of Research in Adult Development annual conference*. GA.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation*, 2, 189-195.
- Atta, M. S. y Salem, A. (2013). The Impact of Multiple Intelligences-Based Instruction on Developing Speaking Skills of the Pre-Service Teachers of English. *English Language Teaching*, 6(9).
- Augusto Landa, J.M, López Zafra, E y Pulido Martos, M (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Augusto Landa, J.M, López Zafra, E y Pulido Martos, M (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Psicología conductual*, 20(1), 151-168.
- Averill, J. R., y More, T.A. (1993). Happiness, *Handbook of Emotions*, 617-629.
- Aymerich, R. (2006). Otra formación para unas nuevas competencias. *Cuadernos de Pedagogía*. 357, 102-107.

- Bandler, R. J. (1982). Induction of rage following microinjections of glutamate into midbrain but not hypothalamus of cats. *Neuroscience Letters*, 30, 183-188.
- Bandler, R. J., y McCulloch, T. (1984). Afferents to a midbrain periaqueductal grey region involved in the defense reaction in the cat as revealed by horseradish peroxidase. *Behavioral Brain Research*, 13, 279-285.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barbalet, J. (2011). Emotions beyond regulation: Backgrounded emotions in science and trust. *Emotion Review*, 3(1), 36-43.
- Bard, P. A. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barahona, E. (2004). *Estudios de Validez Del Cuestionario de Prácticas Pedagógica Para la Creatividad*. Psykhe.
- Barret, L.F. (2006). Solving the Emotional Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-45.
- Bauermeister, J. (2000). *Hiperactivo, Impulsivo, Distraído ¿Me conoces? Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales*. Editorial Atención.
- Bauermeister, J. (2001a). *El trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y las funciones ejecutivas: Pertinencia de una Nueva Teoría a Niños Hispanos*. En *Terremotos y Soñadores*. Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Bauermeister, J. (2001b). *El déficit de atencional, nuestros niños, y la autoestima: ¿Qué podemos hacer?* En *Terremotos y*

- Soñadores*. Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Baumann, J.F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Aprendizaje Visor.
- Belandia, R. (2012). *La salud física y emocional del profesorado: reflexiones y recursos*. Graó.
- Belinchón, M., Rivière, A., Igoa, J.M. (2000). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje, *Psicología de la Instrucción I*. Síntesis.
- Bem, D. J. (1967). Self-percepción: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3) 183-200.
- Bernal, A. y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285.
- Bermejo. A. y Ribot, R. (2007). *La relación de ayuda en el ámbito educativo*. Sal Terrae.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <http://stel.ub.edu/grop/files/RIE-EE-Texto.pdf>.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 60-82.
- Bisquerra, R. (2012). Rafael Bisquerra. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacionemocional.html>

- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2006). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bonilla, J., Bonilla, A., Muñoz, L. y Baldovino, I. (2017). Toma de decisiones en menores con factores de riesgo para el Trastorno Disocial de la Conducta. *Revista Médica de Risaralda*, 23(1), 13-16.
- Borod, J. C. (1992). Interhemispheric and intrahemispheric control of emotion: A focus on unilateral brain damage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 339-348.
- Borod, J. C. (2000). *The Neuropsychology of Emotion*. Oxford University Press Inc.
- Boujon, Ch. y Quaireau, Ch. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental*. Narcea Ediciones.
- Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N. y Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation I: Defensive and appetitive reactions to picture processing. *Emotion*, 1, 276-298.
- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1983). *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. San Pío X.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. *Cognitive processes in spelling*. Academic press.
- Buendía, L. Colás, M., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, 546-550.
- Caballo, V. E. y Simón, M. Á. (2017). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos específicos*. Editorial Pirámide.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora: Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. ComprensiónLectora.org
- Canli, T. (1999). Hemispheric asymmetry in the experience of emotion: A perspective from functional imaging. *The Neuroscientist*, 5, 201-207.

- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, vol. 12(3), 360-367.
- Caparrós, J.M. (2017). *Guía del espectador*. Alianza Editorial.
- Cardinali, D. (2007). *Neurociencia aplicada. Sus fundamentos*. Médica Panamericana.
- Carrobes, J.A. y Fernández-Ballesteros, R. (1989). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Editorial Pirámide.
- Carrobes, J.A. y Pérez-Pareja, J. (2006). *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Editorial Pirámide.
- Carrobes, J. A. y Verdugo, M. A. (1989). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Carson, A. J., Michael. S., Allen, K., Lawrie, S. M., Dennis, M., House A. y Sharpe. M. (2000). Depression after stroke and lesion location: A systematic review. *The Lancet*, 356, 122-126.
- Casado, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-107.
- Casé, L.R., Neer, R., Lopetegui, S. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Castejón, J.L., Gilar, R. y Pérez, A.M (2006). Complex learning: The role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- Castejón, J.L., Gilar, R., Prieto, M.D. y Pérez, A.M (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*. Junta Castilla y León.

- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Junta Castilla y León.
- Cerejido, I. (1997). *Programa de estrategias básicas del pensamiento: programa de pensamiento de calidad*. Editorial EOS.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Editorial Pirámide.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1982). *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas.
- Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Editorial Debate S.A.
- Colegio Montserrat (2012). *Inteligencias Múltiples*. (16 de diciembre 2012) <http://www.inteligenciasmultiples.net>
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Aula XXI.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). CASEL. Educación emocional y social a nivel mundial. <http://casel.org/>
- Colom, R. y Flores-Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: La Relación Entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría e Pesquita*. 17(1), 37-47.
- Córdoba, A.I., Descals, T. y Gil, M. D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Ediciones Pirámide.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. Prentice Hall.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje Infantil, aprendizaje y lingüística*. Ed. Médica y Técnica.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2006) *Papeles del Psicólogo, Monográfico sobre Educación, 27*.
- Corporación de Radio Televisión Española (2012). *Redes*. <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacionpersonalizada/480968.shtml>
- Corporación de Radio Televisión Española (2012). <http://www.rtve.es/noticias/20110511/psicologo->

- estadounidense-howard-gardner-premioprincie-asturias-ciencias-sociales-2011/431780.shtml
- CROL: *Recursos educativos catalogados curricularmente y espacios temáticos diferenciados*. Junta de Castilla y León.
<http://www.educa.jcyl.es/crol/es>
- Grupo Punset Producciones (2012) *La mirada de Elsa*.
<http://www.inteligenciaemocionalysocial.com/1348/la-mirada-de-elsa>.
- Cuellar, R. (2012). *Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Alumnos de Educación Primaria*. [Trabajo Fin de Máster Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)]. <http://reunir.unir.net>.
- Damasio, A.R. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature*, 386, 769-770.
- Damasio, A.R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens*. Harcourt, Inc.
- Damasio, A. R. (2000). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harvest Books.
- Damasio, A.R., y Van Hoesen, G.W. (1984). Emotional disturbances associated with focal lesions of the limbic frontal lobe. *Neuropsychology of human emotion*. The Guilford Press.
- Davidson, R. J. (2001). Towards biology of personality and emotion. *Annals of the N.Y. Academy of Science*, 935, 191-207.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the studies of cognition: correctives from effective neuroscience. *Brain and cognition*, 386, 769-770.
- Davidson, R. J. y Irwin. W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and a affective style. *Trends in Cognitive Science* 3, 11-21.
- Davidson, R.J. y Sutton, S.K. (1995). Affective Neuroscience: the emergence of a discipline. *Neurobiology*, 5, 217-224
- De Bono, E. (2008). *Creatividad*. Paidós Ibérica.
- De Flores, T., Soto, Á. y Sánchez, C. (2007). *Trastorno límite de la personalidad a la búsqueda del equilibrio emocional: una guía*

- para profesionales, familias y pacientes*. Morales i Torres Editores.
- De la Barrera, M^a L. y Donolo, D. (2009) Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4). <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza.
- Del Pozo, M. (2009). *Una experiencia a compartir*. Colegio Montserrat.
- Del Pozo, J.A. (2012). *Competencias profesionales*. Narcea.
- De la Cruz, M. (2004). *VDSA: programa de desarrollo socio-afectivo: manual*. Tea Ediciones.
- Díaz, F.J. (2012). *Un proyecto creativo para la Educación ético-cívica en respuesta a la variedad de perfiles en creatividad e inteligencias*. [Trabajo Fin de Máster Neuropsicología y Educación. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)]. <http://reunir.unir.net>.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Edición Junta Castilla y León.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, CM., Reuman, D., Flanagan, C. y Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on Young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Times Books.
- Elors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Equipo SINTE. *Identidad profesional. Aprendizaje recíproco de competencias profesionales*. <http://www.sinte.es/arcpro/>
- Espada, J. P. (2015). *Conductas adictivas en adolescentes*. Síntesis.
- Estévez, E. (2013). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y profesionales*. Síntesis.
- Exley, K. y Dennick, R. (2014). *Enseñanza en pequeños grupos: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Narcea Ediciones.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidoextremera.html>
- Extremera, N. (2004). Mestre Navas, J.M.; Fernández-Berrocal, P. y Guil Bozal, R. Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fabra, M.L. (1984). *Técnicas de grupo para la cooperación*. CEAC.
- Fährmann, W. (1985). *La escuela es más que enseñar: sugerencias para educadores y padres*. S.M.
- Feito, R. (2004) ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 85-89.
- Feldman, D. H, Krechevsky, M., Gardner, H. (comps.), Viens, J., Isberg, E. y Chen, J. (2001). *El proyecto Spectrum*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata.
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Fernández, I. (2005). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, J.A (2007). *Un modelo explicativo del rendimiento en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares del alumno*. [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/20884>
- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F., Paez, D. y Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and nonverbal reactions. *Psicothema*, 12(1), 83-92.
- Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S.; Ravira, M. (1998) Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre

- estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de *Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*; 1, 83-84.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education, Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-85.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- Fowler, M. (1995). *Desorden Deficitario de la Atención*. Briefing Paper. Fundación MAPFRE (2012) *Inteligencias Múltiples: Recapacita*. <http://www.recapacita.fundacionmapfre.com/profesores>
- Fundación para la prevención de riesgos laborales (2011). *Estrés en el sector de la enseñanza secundaria*. Edición UGT y FETE Enseñanza.
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology* 31, 373-385.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gallardo, J. R., Gallego, J.L., (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Ediciones Aljibe.
- Gallego, J. L., (1999). *Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos*. Ediciones Aljibe.
- García, C. (2012). Inteligencias Múltiples, Creatividad y Rendimiento Académico en Pierette Bartolomei Torres, Eva María Aguaded Ramírez 114. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) Educación Secundaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1306>.
- García, M. L. (2001). *El Fracaso Escolar en educación primaria y secundaria y trastornos por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. <http://www.grupoalbor-cohs.com>
- García, M. L. (2014). *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. [Tesis doctoral,

- Universidad de Alicante].
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/45426>.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6). <http://reme.uji.es>.
- García, J. y González, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. EOS.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6). <http://reme.uji.es>.
- García, M. I. (2001). *El Fracaso Escolar en educación primaria y secundaria y trastornos por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. <http://www.grupoalbor-cohs.com>
- Garnham, A. y Oakhill, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Editorial Paidós.
- Garrido, P. (2017). La patologización de la conducta: discursos asistenciales acerca del trastorno disocial. *Arxiu d'etnografia de Catalunya: revista d'antropologia social*, 17, 111-134.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Mirasi, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Gil, G. (2016). *Competencia lingüística, inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos con problemas de conducta. Estudio descriptivo-correlacional* [Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de La Rioja].
- Gil, G. (2017). Adquisición de competencias personales y sociolaborales en formación personal básica. *Competencias educativas e innovación*, 281-309
- Gil, G.; Urchaga, J.D. y Carballa, N. (2019). Conducta disocial del adolescente, factores de riesgo y efectos en el ámbito educativo

- y en su rendimiento académico. *VII Congreso Internacional y IV Congreso Nacional de Investigación en Derecho Educativo*. Universidad Autónoma de Chiapas, 622-630.
- Gil, G. (2020). Metacognición y herramientas didácticas para la adquisición de la competencia comunicativa en la adolescencia. *La innovación docente, a debate: Aplicaciones en torno a la Comunicación Audiovisual, Publicidad, Relaciones Públicas y Periodismo*, 163-172.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Paidós.
- Graik, F. I. M. y Lokhart, R. S. (1972). *Levels of processing: a framework for memory research*. *Estudios de Psicología de 1980*, 2.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Zeta Bolsillo.
- Goleman, D. (2015). *La fuerza de la compasión: la enseñanza del Dalai Lama para nuestro mundo*. Kairós.
- Goleman, D., Bennett, L. y Barlow, Z. (2013). *Ecoeducación*. Editorial Juventud, S.A.
- Goleman, D. y Davidson, R. (2018). *Rasgos alterados. La ciencia revela cómo la meditación transforma la mente el cerebro y el cuerpo*. Editorial B.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2018). *El espíritu creativo*. Edición B.
- Gómez, J. J. (1987). *La radio joven*. Madrid: Ed. CCS.
- González, F. (1989). *En el dial de mi pupitre*. Colección Medios de Comunicación en la enseñanza. Ed. Gustavo Gili.
- González, J. (1984). *El diseño de un proyecto investigativo*. Ediciones Presencia.
- González, M. J. (2011). *Introducción a la Psicología del Pensamiento*. Editorial Trotta.
- González, M. J. (2012). *Psicología del pensamiento*. Sanz y Torres.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 247-258.

- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, D. y Marcilla, A. (1996). *Programas de comprensión de textos*. Servicio de Publicaciones de la Univ. De Cádiz.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. Mc. Graw Hill.
- Granero, F. (2012). *Evaluación de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a alumnos de 5 años*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. <http://reunir.unir.net>
- Gudín, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. EUNSA.
- Guil, R.; Gil-Olarte, P.; Mestre, J.M. y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, 229-241. <http://reme.uji.es>
- Hernández, J., (1995). *Propuesta Curricular en el área del lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos de la comunicación*. Ed. CEPE.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Jensen E. (2004): *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea.
- Jiménez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos educativos*, 4, 297-313.
- Jódar-Vicente, M. (2004) Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología* (39), 178-182.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1995). *Los Nuevos Círculos de Aprendizaje*. ASCD.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio: el guion – la realización*. Ed. Quipus-CIESPAL.
- Kesler-West, M. L., Andersen, A. H., Smith, C. D., Avison, M. J., Davis, C. E., Kryscio, R. J. y Blonder, L. X. (2001). Neural substrates of facial emotion processing using fMRI. *Brain Res. Cogn. Brain*

- Res. 11, 213–226. [https://doi.org/10.1016/s0926-6410\(00\)00073-2](https://doi.org/10.1016/s0926-6410(00)00073-2)
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Towards a mode of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Academic Press.
- Kirsten, R. y Müller, J. (1978). *Entrenamiento de grupos*. Mensajero.
- Lane, R. D., Reiman, E. M., Ahern, G. L., Schwartz, G. E. y Davidson, R. J. (1997). Neuroanatomical correlates of happiness, sadness, and disgust. *American Journal of Psychiatry*, 154, 926-933.
- Lang, P. J. (1995). La sonda de la emoción: estudios de motivación y atención. *Psicólogo estadounidense*, 50(5), 372–385.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1997). Motivated attention: Affect, activation, and action. *Attention and orienting: Sensory and motivational processes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B. N. (1999). *International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings*. University of Florida.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 1989, 3, 267-289.
- LeDoux, J. E. (1996) *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinning of Emotional Life*. New York: Simon and Shuster.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Neuroscience*. 23, 155-184.
- León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. McGraw Hill.
- Leontiev, A. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Sentido.
- Lobato, C. y Medina, R. (1986). *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*. Adarra.
- Lomas, C. y Osorio, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López, J. R. y López, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Universidad de Murcia.

- Loret, J.E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad peruana “Los Andes” de Huancayo, Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8).
- Lozano, L., Pérez B, y Suárez, J. (2011). *Programa Escolar de Desarrollo Emocional*. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Marín-Marín, C. (2021). *Guía práctica de evaluación psicológica clínica: Desarrollo de competencias*. Pirámide.
- Marina, J.A. (2012). *Inteligencia Ejecutiva*. Ariel.
- Martín del Buey, F. y Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos Sociedad de la información*, 5.
- Martín-Lobo, M. P. (2003). *La lectura. Procesos neuropsicológicos de aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos*. Lebón.
- Martín-Lobo, M. P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar los talentos y altas capacidades*. Palabra.
- Martín-Lobo, M. P. (2006). *El salto al aprendizaje. Cómo obtener éxito en los estudios y superar las dificultades de aprendizaje*. Palabra.
- Martín-Lobo, M. P. (2011) *Inteligencias Múltiples. Aficiones e intereses*. San Pablo.
- Martínez, M. (1991). *Actividades de tutoría con alumnos de EE.MM*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez A. (1993). *La radio escolar*. Cádiz: Colección EDU.CA.
- Martínez, F. (2012). *Interaprendizaje o aprendizaje colaborativo*. <http://interaprendizaje.com>

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books, 3-31.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 320-342.
- Merayo, A. (1999). Tecnología e información en la radio española de fin de siglo, *Revista de Estudios de Comunicación, Universidad del País Vasco*, 1, 93-108.
- Merayo, A. (2000). *Para entender la radio*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Merayo, A. (2007). *La radio en Iberoamérica: Evolución, diagnóstico y perspectiva*. Comunicación Social: Ediciones y publicaciones.
- Ministerio de Educación: Proyecto Ciceros. (5 de abril de 2020). *Leer para aprender, leer en la era digital*.
<http://recursostic.educacion.es/comunicación/media/web>.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivomotivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(28). <http://reme.uji.es>.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. y Bernal, M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50, 89-100.
- Monereo, C., Castelló, M. y Clariana, M (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Visor.
- Monereo, C. (2007) Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 13, 5(3), 497-534.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Monjas, M. I. (2021). *Programa Relaciones Positivas (PRP): Promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide.
- Monsalve, A., Mora, L., Ramírez, C., Rozo, V. y Rojas, D. (2017). Estrategias de intervención dirigidas a niños con trastorno negativista desafiante, una revisión de la literatura. *Ciencias de la salud*, 15(1), 105-127.
- Montañés, F. y De Lucas, T. (2006). *Hiperactividad, déficit de atención y conducta desafiante: guía psicoeducativa y de tratamiento: manual práctico para padres y profesionales*. Ars Medica.
- Montoya, A., y Nadalich, I. (2007). Radio Escolar, generadora de procesos comunicativos y pedagógicos. *Comunicación y escuela*, 2, 17-27.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1990). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Ed. CEPE.
- Napione, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Editorial Díaz de Santos.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996): *El grupo y su eficacia*. EUB.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Olmedo, M. (2013). *Guía de prevención y tratamiento de problemas en la adolescencia*. Síntesis.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza editorial.
- Paradiso, S., Johnson, D.L., Andreasen, N.C., O'Leary, D.S., Watkins, G.L., Ponto, L.L. y Hichwa, R.D. (1999). Cerebral blood flow changes associated with attribution of emotional valence to pleasant, unpleasant, and neutral visual stimuli in a PET study of normal subjects. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1618-1629.
- Pallarés, M. (1982). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid ICE.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Mc. Graw Hill.
- Pena, M. y Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15, 6(2), 400-420.
- Peña, J. (1998). *Manual de Logopedia*. Ed. Masson.
- Peña, M. (2001). Aprender diferente es común. *Terremotos y Soñadores. Revista de la Asociación TDAH*. 2(4).
- Perea, M.V., Ladera, V. y Echeandía, C. (2006). *Neuropsicología. Libro de trabajo*. Salamanca: Amarú.
- Pérez, L (2012). Artículo Aulas Felices. *Periódico Educar Hoy*.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). <http://reme.uji.es>
- Perona, J., y Barbeito, M. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital. *Revista de Comunicación y nuevas tecnologías*, 9, 16-36.
- Perona, J.J. (2001). Radio escolar en Internet: un proyecto pedagógico para la Era digital. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1. <http://reddigital.cnice.mec.es/1/>
- Pineda, D. (s.f.). *Las funciones ejecutivas*. <http://neurología.rediris.es/congreso1/conferencias/neuropiscologia-2-4.html>.
- Portela, A., y Nieto, J. M. (2015). Alumnos y profesores: perfiles y características en un escenario de vulnerabilidad educativa. *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial: apuntes para la formación profesional básica*, 61-113.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Mc Graw Hill.
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.
- Prieto, M. D y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Ediciones Aljibe.
- Prieto, M. D, Ferrándiz, C. y López, O. (2003). *La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla*. Pirámide.

- Prieto, M.D., Navarro López, JA, Villa, E, Ferrándiz, C. y Ballester, P. (2002). Estilos de trabajo e inteligencias múltiples. *Revista de Educación*, 4, 107-118.
- Puente, A. (2001). La Memoria: una compleja entidad difícil de evaluar. *Terremotos y Soñadores. Revista de la Asociación TDAH*, 2(3).
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Editorial Aguilar.
- Purves, D., Augustine, G., Fitzpatrick, D., Hall, W., Lamantia, A.S., Mcnamara, J. y Williams, S. (2010) *Neurociencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Quintanar, L., Solovieva, Y. y Lázaro, E. (2008). Evaluación neuropsicológica infantil breve para población hispano-parlante. *Acta Neurol Colomb* 24(2).
- Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Bonilla., M. y Eslava, J. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Editorial Trillas.
- Ramón, F. (2010). *Escuchar con los ojos*. Barcelona: RBA Ediciones.
- Rebollo, M. A. y Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología* 42(2), 3-7.
- Reiman, E. M., Lane, R. D., Ahern, G.L.; Schwartz, G.E.; Davidson, R.J.; Friston, K.J.; Yun, L.S. y K. Chen. (1997). Neuroanatomical correlates of externally and internally generated human emotion". *American Journal of Psychiatry*, 154, 918-925.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). *El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado*. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 401-412.
- Río, P. (1990). *La radio en el diseño curricular*. Colección Nueva Escuela. Ed. Bruño.
- Risueño, A. y Motta, I. (2005). *Trastornos específicos de aprendizaje*. Editorial Bonum.
- Recasens, M. (2003). *Comprensión y expresión oral*. Ediciones CEAC.
- Ripalda, J. y De la Hoz, M. (2008). *Método EOS de comprensión lectora*. Ed. Kindle.
- Rodríguez, A. (2000). Investigación sobre las necesidades educativas especiales. ¿Qué y cómo investigar en educación especial? *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 5-3(1), 97-112.

- Rodríguez, M., Aparicio, J. J. y Parellada, C. (2020). *Fundamentos pedagógicos, líneas estratégicas y acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Pirámide.
- Román Sánchez, J. M. y Gallego Rico, S. (1994). *Manual del ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Romo, M. (1998). *Psicología de la Creatividad*. Paidós Iberica.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. *The psychology of what works*. Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. *Handbook of Emotions*. Guilford Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, & Health*. American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Blackwell Publishers.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Sánchez, J. L. (1996). *Fábricas de la memoria. Introducción crítica al cine*. Madrid: San Pablo.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Aula XXI.
- Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista de Neurología* 39, 188-191.
- Sánchez-Navarro, J. P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20, 223-240.

- Sander, K. y Scheich, H. (2001). Auditory perception of laughing and crying activates human amygdala regardless of attentional state. *Cognitive Brain Research*, 12, 181-198.
- Santrock, J. (2001). *Psicología de la Educación*. México: Mc.Graw Hill.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología* 46, 11-19.
- Scandar, R. y Puente, A. (2003). ¿Cómo pueden los padres y docentes mejorar la autoestima de los niños? *Terremotos y Soñadores. Revista de la Asociación TDAH*, 5.
- Segura, M. (2004). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea.
- Serrano, B. (2009). *Inteligencia emocional. Una herramienta para la educación familia*. San Pablo.
- Shapiro, L. E. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños. Una guía para padres y maestros*. Javier Vergara Editor.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Ed. Kapelusz.
- Smith, E. E. y Kosslyn, S. M. (2008). *Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales*. Pearson Prentice Hall.
- Sotil, A. y Quintana, A. (2002). Influencias del clima familiar. Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 53-69.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004), *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. UNED Ediciones.
- Tabert, M.H., Borod, J.C., Tang, C.Y., Lange, G., Wei, T.C., Johnson, R., Nusbaum, A.O. y Buchsbaum, M.S. (2001). Differential amygdala activation during emotional decision and recognition memory tasks using unpleasant words: An fMRI study. *Neuropsychologia*. 39, 556-573.
- Teixidor, E., y Orquín, F. (2001). Educar para la lectura. *La educación lectora: encuentro iberoamericano*, 167-180.
- Torales, J., Barrios, I., Arce, A. y Viola, L. (2018). Trastorno negativista desafiante: una puesta al día para pediatras y psiquiatras infantiles. *Órgano Oficial de la Sociedad Paraguaya de Pediatría*, 45(1), 65-73.

- Torre, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender: estrategias de aprendizaje*. Narcea-MEC.
- Trianes, M. V, Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2005). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide.
- Romo, M. (1998). *Psicología de la Creatividad*. Paidós Iberica.
- Urchaga, J.D., Gil, G. y Castaño, R. (2019). Recursos para una educación transversal: derechos del niño cuando es víctima de abandono, abuso, explotación, tortura, trato inhumano o de conflictos armados. *VII Congreso Internacional y IV Congreso Nacional de Investigación en Derecho Educativo*. Universidad Autónoma de Chiapas, 621-628.
- Valdivieso, J.A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://www.worldcat.org/title/construccion-y-validacion-de-la-escala-de-evaluacion-de-la-competencia-autopercebida-docente-de-educacion-primaria-ecad-ep/oclc/786129527>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Vallejo-Sánchez, B., Martínez, J., García, C. y Rodríguez, C. (2012). Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Escolar. *13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis 2012*.
- Vallés, A. (2001). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: dificultades de aprendizaje*. CissPraxis.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49-61.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2004). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Promolibro.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 15-35.
- Walters, J. y Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, pp.305-326.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Grao.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Graó.