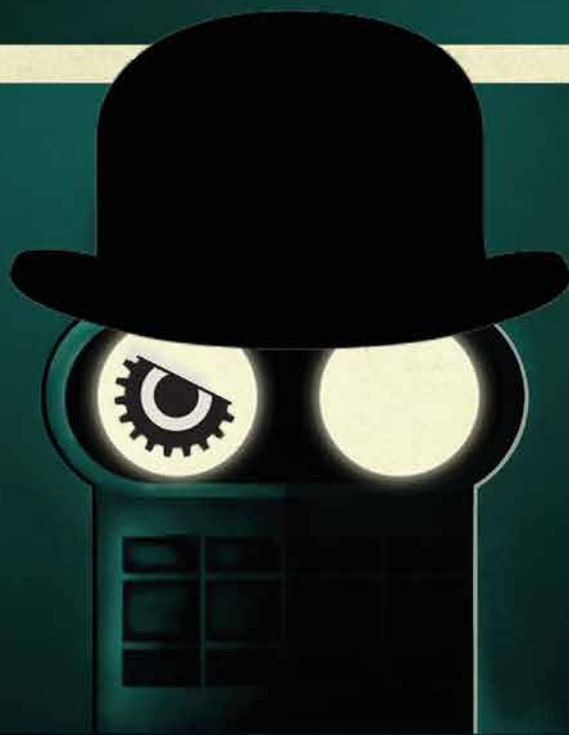


Emociones en Secundaria

DEMO



EMOCIONES EN SECUNDARIA
AEMO

• • •

Programa de alfabetización
y gestión emocional

Educación Secundaria

Coordinación:

Agustín Caruana Vañó
Natalia Albaladejo Blázquez

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport
CEFIRE de Elda

2017

ISBN: 978-84-482-6159-7

Depósito Legal: V-1386-2017

Diseño gráfico portada: Vladimir Monzó Gol

e-mail: vgmonzo@hotmail.com

Diseño y maquetación: Luis Miguel Azorín Alberó

Imprime: **AZORÍN**, Servicios Gráficos Integrales

c/ Andrés Amado, 5. 03600 Elda

Tel. 965381606 - Fax 965386764

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria d'Educació Investigació Cultura i Esport de la presente edición.

Dirección de contacto:

Agustín Caruana Vañó. IES Gran Vía, c/ Alonso Cano, 80, 03014 Alicante (edufelda@gmail.com).

Natalia Albaladejo Blázquez Doctora en Psicología y en Licenciada en Psicopedagogía.

Dpto. Psicología de la Salud, Universidad de Alicante (natalia.albaladejo@ua.es).

Referencia de este libro (formato APA 6ª Ed.):

Caruana Vañó, A. y Albaladejo-Blázquez, N. (Coords.). (2017). *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Siento, luego existo
Jaak Panksepp

Todo aprendizaje tiene una base emocional
Platón

La base de un cerebro sano es la bondad, y se puede entrenar
Richard Davidson

*El gran descubrimiento de mi generación es que los seres humanos pueden
cambiar sus vidas al cambiar sus actitudes mentales*
William James

*La gente olvidará lo que dijiste, olvidará lo que hiciste, pero nunca olvidará
cómo le hiciste sentir*
Maya Angelou

Relación de autoras y autores



Albaladejo-Blázquez, Natalia. Doctora en Psicología y en Licenciada en Psicopedagogía. Dpto. Psicología de la Salud, Universidad de Alicante (natalia.albaladejo@ua.es).

Alvarez Herrero, Juan Francisco. Doctor en Tecnología Educativa, Licenciado en Ciencias Químicas. Profesor asociado en el Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Profesor del C. Sagrada Familia de Alcoy (Alicante) (juanfratic@gmail.com).

Andrés Aguirre, Alberto. Doctor en Filosofía y Letras, Licenciado en Historia. Profesor de Secundaria. IES Catalina de Lancaster de Santa María la Real de Nieva, Segovia (albandres@gmail.com).

Blazquez Sánchez, Rosa Ana. Licenciada en Filología Hispánica. Profesora de Lengua y Literatura castellana, IES La Canal, Petrer (rosanablazquez.castella@lacanal.es).

Candela Pérez, Mónica. Técnica Especialista en Peluquería. Profesora de Ciclos Formativos de Imagen Personal, IES La Torreta, Elda (monicacrevi74@gmail.com).

Carbó Marro, Carme. Licenciada en Filología Hispánica. Licenciada en Pedagogía. Máster en Lingüística. Máster en Asuntos Europeos. Suficiencia Investigadora. Asesora de plurilingüismo, CEFIRE de Elda, Elda (carme.carbo@gmail.com).

Caruana Vañó, Agustín. Catedrático de Orientación Educativa. Doctor en Medicina, Licenciado en Psicología. Máster en Psicología de la Salud. Profesor asociado del Dpto. de Psicología de la Salud (UA). Departamento de Orientación, IES Gran Vía, Alicante (edufelda@gmail.com).

Civera Arráez, Sara. Maestra de Educación Primaria.

Civera Coloma, Pedro. Catedrático de Lengua Inglesa, IES Azorín, Petrer (pedrocivera@gmail.com).

Coves Mora, Esperanza. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad en Orientación Escolar, Resolución de Conflictos y Aprendizaje Cooperativo. Orientadora escolar (covesmora@gmail.com).

Escandell Gómez, Luis. Ingeniero técnico en Informática de Gestión. Diplomado en Magisterio de Educación Primaria. Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Profesor de Informática y director del IES Poeta Paco Mollá, Petrer (luisescandell@gmail.com).

Estevan Poveda, Mariano. Catedrático de Lengua y Literatura Española, IES Azorín, Petrer.

Fernández Solo de Zaldivar, Isabel. Doctora Ciencias de la Educación, Licenciada Psicopedagogía, Licenciada Ciencias de la Educación, Licenciada Ciencias del Trabajo, Diplomada Relaciones Laborales. Profesora Universidad Internacional de la Rioja, Profesora Formación profesional ESTNA, Asesora Gobierno de Navarra. UNIR, ESTNA, Gobierno de Navarra. Pamplona (isabelfernandezsolo@gmail.com).

García González, Francisco David. Licenciado en Filología Hispánica, Licenciado en Filología Catalana, profesor de Lengua Castellana y Literatura en el IES Enric Valor, Monóvar (fdgg10@hotmail.com).

García Ortega, M^a Pilar. Licenciada en Psicología. EuroPsy Experta en Psicoterapia. Master en Psicopedagogía. Diplomada en Profesorado de Educación General Básica. Profesora en Cursos de Formación del Profesorado. Psicóloga del Centro de Psicología Sanitaria PG. Ontinyent (pilargarcia_ortega@hotmail.com).

García Sáenz, Jesús María. Doctor en Filosofía y Letras (esp. Filología Hispánica) Universidad de Deusto (Bilbao) Profesor de Secundaria. Asesor de plurilingüismo del CEFIRE de Elda (plurilinguismealda.pg@gva.es).

Gil Durá, Francisco. Ingeniero Técnico Industrial. Profesor de Secundaria en Sistemas Electro-técnicos y Automáticos, IES La Torreta, Elda (francisco3553@gmail.com).

Giráldez Hayes, Andrea. Profesora Titular de Universidad. Directora de la sección iberoamericana de Growth Coaching International (Twitter: @andregiraldez).

Godás Ibáñez, María. Licenciada en Psicología. Formadora Programa Tutoría Entre Iguales, Gijón (maria.godas@gmail.com).

González Bellido, Andrés. Maestro. Licenciado en Psicología. Coordinador Programa Tutoría Entre Iguales de la Universidad de Barcelona (abellido6@gmail.com).

Guilabert Montoya, Ángela María. Técnica Especialista en Peluquería. Jefa departamento de Imagen Personal, IES La Torreta, Elda. Coordinadora TEI ciclos, España (guilabert.angmon@gmail.com).

Guillén Buil, Jesús C. Licenciado en Ciencias Físicas. Profesor del posgrado de neuroeducación de la Universidad de Barcelona y del máster de neurodidáctica en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (escuelaneuroeducativa@gmail.com).

Guzmán García, Marta. DEA en Tecnologías Industriales. Ingeniera Química. Profesora de Secundaria en Imagen personal, IES La Torreta, Elda (maguzgar@gmail.com).

López Martínez, Laura. Licenciada en Derecho. Especialista en Inteligencia Emocional, Psicología Positiva y Mediación. Alicante (info@lopezlaura.com).

Martín Martín de Consuegra, Plácida. Doctora en Psicología, Profesora de Educación General Básica, Experta en Psicología Positiva, Experta en Psicología Infantil (placidamartin@gmx.com).

Molina Pinteño, María de las Delicias. Licenciada en Filología Hispánica. Profesora de Lengua Castellana y Literatura, coordinadora de Secundaria, IES la Torreta, Elda (iled8@hotmail.com).

Molina Tortosa, Laura. Licenciada en Filología Inglesa, profesora de inglés y castellano en CFP Antonio Porpetta, Elda (lamoto79@yahoo.es).

Navarro Rizo, Ana Irene. Técnica Especialista en Peluquería. Profesora de Ciclos Formativos de Imagen Personal, IES La Torreta, Elda (anr_novelda@hotmail.com).

Pérez Esteve, Pilar. Licenciada en Historia Contemporánea Master en Didáctica. Profesora de Pedagogía y Psicología. Jefa del Departamento de Orientación, IES La Sènia, Paiporta (pilarperezesteve@gmail.com).

Pérez Nácher, Ramón. Técnico de Formación profesional en la especialidad de Equipos Electrónicos, IES la Torreta, Elda.

Reina Lirio, Carmen. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Orientadora. Jefa de Departamento de Orientación, IES La Melva, Elda (carmenreinaluz@hotmail.com).

Ruiz Ramírez, Carlos. Licenciado en ciencias Matemáticas, profesor de Matemáticas del IES Radio Exterior, Alicante (c.ruiz.alicante@gmail.com).

Thibaut Tadeo, Elena. Licenciada en Ciencias Físicas, profesora de Matemáticas y Tecnología. Directora del CEFIRE de ámbito científico, tecnológico y matemático, Valencia (thibaut_ele@gva.es, directem@gva.es).

Torres Perseguer, Mercedes. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Orientadora, jefa de Departamento de Orientación, IES Enric Valor, Monóvar (mertorres63@gmail.com).

Torró Ferrero, Iolanda. Dra. en Psicología. Profesora asociada de la Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Orientadora en Instituto de Educación Secundaria, IES de Bocairent (iolanda.torro@uv.es).

Vicente Manresa, Bibiana. Licenciada en Psicopedagogía por la Universitat Oberta de Catalunya. Diplomada en Educación Infantil y Educación Primaria por la Universidad de Alicante. Estudiante del Grado de Psicología UOC. Asesora de formación del ámbito de Educación Infantil, CEFIRE de Elda (viviuoc@gmail.com)

Villaescusa Alejo, M^a Isabel. Licenciada en Psicología, especialidad Clínica. Orientadora educativa. Directora del CEFIRE específico de educación inclusiva, Valencia (mabelvillaescusa@gmail.com, twitter: @mabelvillaescus).

Índice



Con gratitud.....	10
Agradecimientos.....	11
Presentación.....	12
Prólogo.....	13
Parte1. EMOCIONES EN SECUNDARIA.....	15
Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva <i>Mª Isabel Villaescusa Alejo</i>	17
La cooperación como marco integral de aprendizaje <i>Esperanza Coves Mora</i>	25
Emociones y ciencia <i>Elena Thibaut Tadeo</i>	33
Neuroeducación y emociones <i>Jesús Guillén Buil</i>	41
La gamificación: una herramienta para la educación emocional <i>Isabel Fernández Solo de Zaldívar</i>	49
Una experiencia con <i>Kahoot</i> en las clases de idiomas <i>Pedro Civera Coloma y Sara Civera Arráez</i>	57
Recursos TIC para la educación emocional <i>Luis Escandell Gómez</i>	61
ABP con sentido, con sentimientos, con Secundaria <i>Juan Francisco Álvarez Herrero</i>	71
Coeducación emocional. Una visión desde la formación del profesorado <i>Jesús María García Sáenz</i>	77
La lengua como motor de cambio social o sobre cómo el lenguaje moldea nuestros sentimientos y nuestra percepción <i>Carme Carbó Marro</i>	87
Educación emocional y tutoría <i>Mercedes Torres Perseguer</i>	105
Emociones positivas <i>Plácida Martín Martín de Consuegra</i>	109

El bienestar emocional del docente	
<i>M^a Pilar García Ortega</i>	119
Mindfulness en Educación Secundaria. La práctica de la atención plena en el aula	
<i>Iolanda Torró Ferrero</i>	129
Herramientas <i>Transcend</i> para la resolución de conflictos con alta carga emocional	
<i>Alberto Andrés Aguirre</i>	139
Aprender a ser para aprender a convivir: proyectos y experiencias para la mejora de la convivencia y la alfabetización y gestión emocional	
<i>Carmen Reina Lirio y Rosa Ana Blázquez Sánchez</i>	147
Emociones en Educación Secundaria y el programa de tutoría entre iguales	
<i>Andrés González Bellido y María Godás Ibáñez</i>	161
Desarrollar la inteligencia emocional, tejer redes de afecto: la llave de la convivencia en los institutos. El proyecto Pigmalión	
<i>Pilar Pérez Esteve</i>	175
¿Nos emocionamos metodológicamente?	
<i>Bibiana Vicente Manresa</i>	185
Parte 2. AEMO. PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL	
<i>Agustín Caruana Vañó, Natalia Albaladejo-Blázquez, Laura López Martínez, Carlos Ruiz Ramírez, Laura Molina Tortosa, F. David García González, Mariano Estevan Poveda y Ángela M^a Guilbert Montoya</i>	199
Introducción y marco teórico	201
Programa AEMO	217
Objetivos.....	217
Ámbito de aplicación del programa.....	218
Rol/ Función de los profesionales (formadores).....	218
Metodología.....	219
Estructura y desarrollo de las sesiones.....	219
Sesión 1. Introducción al programa AEMO.....	220
Sesiones de la 2 a la 9.....	221
Sesión 10. Practiquemos las emociones. Cierre del programa.....	233
Relatos emocionales autobiográficos	234

Efectividad del programa AEMO en la competencia socio-emocional, bienestar personal y en los problemas de relaciones interpersonales <i>Natalia Albaladejo-Blázquez, Agustín Caruana Vañó, Carlos Ruiz Ramírez</i> <i>Laura López Martínez, Laura Molina Tortosa</i>	241
Orígenes e implantación del programa AEMO en centros de Educación Secundaria <i>Carlos Ruiz Ramírez</i>	259
Aplicación del programa AEMO con alumnado de 3º de ESO <i>María de las Delicias Molina Pinteño</i>	263
Aplicación del programa AEMO con alumnado 1º y 2º de ESO <i>Francisco David García González</i>	269
Aplicación del programa AEMO en Ciclos Formativos <i>Angela Mª Guilabert Montoya, Marta Guzmán García, Mónica Candela Pérez,</i> <i>Irene Navarro Rizo, Francisco Gil Durá</i>	281
Aplicación del programa AEMO con alumnado de Bachillerato <i>Laura Molina Tortosa</i>	297
Anexos	305
Anexo 1. Actividad. Relatos emocionales autobiográficos.....	305
Anexo 2. Relatos emocionales: selección	306
Anexo 3. DVD. Programa AEMO. Vídeos y tutoriales	
1. Presentación del programa.	
2. Aplicación en el centro.	
3. Implantación en el aula.	
4. Las emociones básicas: concepto y características.	
5. Opiniones de profesorado que ha realizado el programa.	
6. Opiniones de alumnado que ha realizado el programa.	
Edición y producción <i>Ramón Pérez Náchter, Carlos Ruiz Ramírez, Mariano Estevan Poveda, Laura Molina Tortosa,</i> <i>Francisco David García González, Agustín Caruana Vañó</i>	

Con gratitud...



Es de bien nacidos ser agradecidos

Con este libro finaliza mi etapa en el CEFIRE de Elda y el sentimiento de la gratitud es el primero que me viene a la mente y al corazón. Gratitud hacia todas las personas que -a lo largo de 18 años- han hecho posible que hayamos podido ofrecer a toda la comunidad educativa una rica colección de libros de orientación, tutoría y educación emocional. Mi gratitud va dirigida a Vladi, Santi y sus predecesoras, a asesores y asesoras actuales y anteriores dirigidos por Pedro Civera -protagonistas de una etapa difícilmente igualable de producción de recursos educativos-, al profesorado, compañeros y compañeras de otros CEFIRE, a ponentes, investigadoras de la UA, etc., cuyos nombres han quedado impresos en las diferentes obras, como homenaje, leal y honesto, a su esfuerzo y dedicación. Incluyo aquí a todos los diferentes jefes y equipos del Servicio de Formación del Profesorado que -a lo largo de este periodo- han comprendido y apoyado la importancia de elaborar y difundir recursos educativos tanto de utilidad como de calidad.

El conjunto de estas aportaciones ha conformado una gran obra colectiva con muchos y variados recursos educativos, de gestión y multimedia, puesta a disposición libre y gratuita de todo el mundo en forma de CD y DVD y luego en "La Virtu" (Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda, <http://www.lavirtu.com/>) cuya extraordinaria trayectoria al servicio del mundo educativo también finaliza ahora. También acaba la excelente andadura de la cuenta de *Twitter*, con miles de seguidores, admirada por todos, pero inimitable porque estaba brillantemente dirigida y mantenida por Pitxu (Jesús M^a García Sáenz) que, transformada en cuenta personal, la seguirá gestionando.

El mundo de las emociones -como veremos con más en detalle en la segunda parte de este libro- tiene una fuerza extraordinaria. Precisamente por eso, lo que se pretende con la educación emocional en general, y con el programa AEMO en particular, es potenciar las funciones mentales superiores para que sean capaces de aprovechar la energía y fuerza que aportan las pasiones (lo visceral), pero regulándola y gestionándola con *sabiduría*. Gratitud, sabiduría, junto con otras fortalezas como la amabilidad (uno de los 5 grandes rasgos de personalidad, *Big Five*) conforman la senda que traza la ciencia psicológica actual (psicología positiva, neurociencia, etc.) hacia la excelencia personal (felicidad) y profesional. Solo tenemos que seguirla.

Agustín Caruana Vañó
Catedrático de Orientación Educativa

Agradecimientos



Quedamos especialmente agradecidos a Andrea Giráldez por su prólogo, así como a Mariano Estevan Poveda por la presentación, y por involucrarse sin reserva en numerosas fases del proyecto. A los compañeros y compañeras en la coordinación del programa AEMO. Una afectuosa mención a Ramón Pérez Náchter del Taller de Producción Audiovisual del IES La Torre, por su entrega y dedicación a la grabación y, posteriormente, a la laboriosa edición del material audiovisual y montaje del DVD. Quedamos muy reconocidos a Coral Migallón y al alumnado de 1º de FP básica del mismo centro, a José A. Rico, Alba Mira, a Carmen Morhner y a Jennifer Magro, por actuar como modelos para la elaboración de diversas portadas emocionales. Queremos reconocer la participación de todos/as los/as autores y autoras, que han colaborado en este volumen, así como a Vladimir Monzó Gol por su creativa portada, esquemas y dibujos del libro; a Jesús Mª García Sáenz y a José Lajara Lajara por sus concienzudas revisiones del texto. Damos, asimismo, las gracias a todos los centros y docentes que han participado en la realización del estudio sobre la efectividad del programa AEMO, dirigido desde el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante; a su directora, la Dra. Rosario Ferrer Cascales e integrantes del grupo de investigación que lidera, por su apoyo e inestimable colaboración en este y anteriores estudios de investigación. Sin investigación nunca tendremos conocimiento contrastado sobre la eficacia e impacto de las actuaciones, o de los programas educativos, que utilizamos en nuestros centros y aulas, siendo esto imprescindible para mejorar las prácticas educativas con actuaciones basadas en evidencias científicas. Al final, aunque ocupan un lugar emocionalmente preferente en nuestras vidas, merecen nuestra gratitud especial nuestros seres queridos más cercanos, familiares, amistades, etc., porque con su compañía y presencia alientan nuestra ilusión, haciendo más viables nuestros proyectos profesionales, aunque ello suponga sacrificar nuestro común tiempo de ocio y tiempo libre.

Agustín Caruana Vañó
Natalia Albaladejo Blázquez
Elda, julio de 2017

Presentación



Las personas somos seres emocionales. Allí donde dos o más personas entran en contacto se producen vibraciones especiales que nos alientan y nos hacen vivir con emoción. Nos necesitamos de manera permanente porque las relaciones están trufadas de grandes momentos. La forma en que cada una de las personas afronta su vida en relación con las otras nos hace ser más diversos, más ricos, más alegres. Nos necesitamos porque en nuestras relaciones está el germen de la vida. Nos necesitamos porque nos sentimos mejores personas. Nos necesitamos porque vibramos juntos. Nos necesitamos para poder expresar juntos las emociones que mueven el mundo, que nos mueven a nosotros mismos.

A lo largo de los años, en los centros de enseñanza las relaciones se han ido haciendo cada vez más dinámicas y más complejas. Donde hay vida hay conflicto. Y saber afrontarlo de manera adecuada es tarea de los docentes, de los padres, de los chicos y chicas. Los recursos de que disponemos los docentes son variados y diversos, pero los tenemos. En el docente interesado en su tarea las relaciones se multiplican, las dudas se hacen complejas.

Saber afrontar los retos que nos han ido surgiendo en el tiempo de las escuelas ha sido y es algo fundamental. La educación está impregnada de cariño, de ilusión, de motivación. Los docentes debemos estar preparados para afrontar las situaciones que nos surgen en el día a día. Y a lo largo de los años hemos actualizado nuestra tarea docente con las capacidades y los recursos que nos han ayudado a CONVIVIR. Si enseñar es crear caminos y abrir fronteras la CONVIVENCIA nos ha ayudado a transitar por esos lugares con mayor seguridad, con capacidad de integración, con conocimiento de causa. Nos ha enseñado a respetar las diferencias, a integrar a los olvidados, a resituarnos a nosotros mismos. Nos ha enseñado a creer en todos los alumnos, a disfrutar de los momentos, a crecer con nuestros colegas, a tener ilusión en el futuro.

La CONVIVENCIA en sus múltiples formatos (Mediación, Ayuda entre iguales, Tutorías, Grupos de trabajo, juegos,...) ha sabido catalizar las grandes necesidades de nuestra tarea educativa. En los últimos años, se ha añadido un elemento que ha vertebrado la Convivencia en los centros. Le ha dado alas, la ha fortificado, la ha dotado de sentido, le ha situado en su justa proporción, LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. Probablemente nunca habíamos olvidado lo importante de este tipo de formación, pero lo hemos visibilizado, la hemos hecho creíble, la hemos dotado de recursos y estrategias para que disfrutemos y seamos más conscientes de lo que hacemos. Las emociones nos vertebran y condicionan para bien o para mal nuestra tarea cotidiana, sea educativa o no.

En los últimos años el trabajo de un amplio grupo de profesorado ha sabido concretar estas propuestas en el programa AEMO. Un programa que, planteado desde la perspectiva teórico-práctica, ha sistematizado, desarrollado y ampliado una serie de propuestas de trabajo para abordar las emociones en el aula. De manera rigurosa, con especialistas en el ámbito universitario, hemos aplicado una serie de dinámicas en una doble dirección. Por un lado la formación a docentes, en donde hemos compartido las diferentes formas de expresión de las emociones básicas. Cómo se enfrenta cada uno de forma diferente a las emociones. Y ello nos ha servido para aplicar, en segundo lugar, en el aula, la misma dinámica de trabajo. Profesorado y alumnado hemos disfrutado, a partir de dinámicas de juego, de situaciones poco comunes en las aulas. Ha sido una experiencia novedosa, creativa, enriquecedora. Creo que ha servido también para romper bloqueos en las relaciones así como ampliar la mirada en el espacio de las aulas, tanto en el ámbito de los docentes como en del alumnado. Este es el programa que presentamos en este libro ampliamente desarrollado.

Mariano Estevan Poveda

Catedrático de Lengua y Literatura Española

Prólogo



Las emociones han entrado definitivamente en el vocabulario de los docentes. Desde la publicación de las primeras investigaciones sobre Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990) y sobre todo desde el éxito comercial del libro publicado por Goleman (1995) y, más recientemente, de algunos avances en las neurociencias, son cada vez más las instituciones educativas y los docentes que reconocen que el aprendizaje depende de muchos factores y, entre ellos, uno fundamental es el desarrollo emocional de los estudiantes. Este desarrollo incide, además, en otro objetivo clave, si no el más importante, de la educación: aprender a ser y aprender a convivir. Así, en una revolución silenciosa pero decidida, muchos comienzan a dar un giro hacia una educación más humanista, capaz de fomentar no solo un mayor bienestar, sino también más equidad, solidaridad y justicia social.

En este contexto, conocerse a sí mismo no solo es la base de la inteligencia emocional, sino también condición imprescindible para nuestro desarrollo personal e interpersonal ya que, como sugería José Saramago en su *Ensayo sobre la ceguera*, cuando la gente no ve, se hace mucho daño. Por ello, cualquier proyecto educativo estaría incompleto si no se planteara la necesidad de acompañar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de un mayor nivel de conciencia de sí mismo para, partiendo de esa base, promover la empatía y las habilidades sociales. Ahora bien, para conseguirlo se requiere de tiempo, un bien escaso que debemos administrar de manera apropiada. Ciertamente es que el rendimiento académico es importante, pero si ponemos nuestra energía solo en los contenidos y los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas, estaremos perdiendo la oportunidad de dedicar un tiempo valioso al autoconocimiento, un “saber” al que se llega mediante un proceso guiado de toma de conciencia en el que alguien es capaz de acompañar y alumbrar el camino de quienes aprenden.

Y, como es obvio, además de tiempo necesitamos un plan y orientaciones para saber qué hacer para alcanzar el objetivo que nos proponemos. Es aquí donde el libro que presento cumple su cometido. Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de Alfabetización y Gestión Emocional, coordinado por Agustín Caruana Vañó y Natalia Albaladejo Blázquez, al que contribuyen numerosos autores que aportan experiencias y miradas convergentes, es sin duda un recurso fundamental para todas aquellas personas interesadas en propiciar este nuevo modelo de escuela que hemos de construir entre todos. A través de los diversos capítulos, la alfabetización y la gestión emocional en la escuela se aborda desde perspectivas tan diversas como las de la inclusión, la cooperación, la gamificación, la neuroeducación, el ABP, el uso del lenguaje, el *mindfulness* o la psicología positiva. Asimismo, en la segunda parte del libro se presenta un programa específico, AEMO, que, huyendo de las recetas pedagógicas y las muchas ocurrencias relacionadas con el tema de las que hemos sido testigos en los últimos años, ofrece pautas claras y prácticas que tienen un sustento científico y pedagógico de gran solidez. Lo interesante del programa es, además, el hecho de que surge de la iniciativa de un grupo de docentes que buscan y encuentran apoyo en un CEFIRE y en la Universidad, construyendo así desde distintas miradas una propuesta adaptada a la situación específica cuatro Institutos de Educación Secundaria. Las propuestas y ejemplos de aplicación de AEMO en centros de Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato y los resultados de evaluaciones realizadas durante su implementación, dan aún mayor fiabilidad a la propuesta. Finalmente, los materiales del anexo (relatos y vídeos) son un complemento de suma utilidad para conocer este programa aún más a fondo.

En su conjunto, el libro es de interés tanto para quienes quieren dar los primeros pasos en este ámbito como para quienes ya llevan algún tiempo o tienen más experiencia. A los primeros, les brinda orientaciones y ejemplos claros y precisos que contribuirán al diseño y puesta en marcha de un pro-

grama o, al menos, de acciones específicas adaptadas a las necesidades de su centro educativo. Los segundos encontrarán, además, reflexiones y elementos para contrastar su propia experiencia con las que realizan otros colegas en sus centros educativos. Ciertamente existen otros libros referidos al tema y, por ello, parece oportuno sugerir cuál es la particularidad del que nos ocupa. Tras su lectura, creo no equivocarme si digo que el mayor acierto y la mejor aportación de este libro es estar escrito por profesionales en activo, que nos hablan desde su práctica, desde lo vivido en sus centros, con sus estudiantes. Más allá de la sólida fundamentación teórica, a la que ya nos hemos referido, comprobar los resultados desde los testimonios de docentes y estudiantes resulta inspirador para quienes decidan profundizar en este ámbito.

Andrea Giráldez Hayes

Profesora Titular de Universidad
Directora de la sección iberoamericana
de Growth Coaching International

PARTE 1

...

EMOCIONES EN SECUNDARIA

Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva

■ ■ ■

M. Isabel Villaescusa Alejo

*En una sociedad democrática,
la educación o es inclusiva o no es educación.
Casanova, 2011*

La educación inclusiva es la que se desarrolla en escuelas en las que todo el alumnado es bienvenido, que cuenta con entornos de aprendizaje y convivencia amables y acogedores. Es, también, la que hace efectivos los principios de equidad, de justicia social y de derechos humanos. En ocasiones se entiende como una meta de la escuela a largo plazo; sin embargo, España firmó en 2006 la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad y, en ese momento, la educación inclusiva deja de ser una opción para convertirse en un derecho de todos nuestros alumnos y alumnas. Este compromiso se refuerza con la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) y la agenda mundial de educación 2030 establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente y lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2015).

El compromiso por una educación inclusiva dirige nuestra conversación educativa al diseño de escuelas y aprendizajes para un futuro que aún ni somos capaces de imaginar y nos reta a repensar las prácticas educativas que para ser inclusivas deben estar disponibles para todos y todas, en todas partes y todo el tiempo (Ferguson, 2008). En el contexto de la escuela inclusiva lo importante es la capacidad del centro para responder a la diversidad, trasladando el foco de atención del alumnado al contexto (Durán y Giné, 2011).

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Villaescusa Alejo, M. I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Ese primer giro en la perspectiva con la que responder a la diversidad va acompañado de la necesidad de reconocer que cada alumno y alumna tiene necesidades únicas que requieren ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces que se adapten a las necesidades que en cada momento puedan presentar. Algunos estudiantes, a lo largo de su escolarización, presentarán necesidades de apoyo amplias, intensas y permanentes y otros las tendrán durante un periodo limitado -o de manera puntual- en un momento de mayor vulnerabilidad o riesgo. Cualquiera que sea el caso, la escuela debe estar preparada para organizar sus recursos y proveer el apoyo necesario en cada situación. Es necesario reconocer y visibilizar la diversidad desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas únicas y válidas para cualquier contexto (Núñez, 2010).

La inclusión es un proceso que busca las respuestas a la diversidad más eficaces creando en la escuela las mejores condiciones y oportunidades para todo su alumnado, especialmente para el que se encuentre en riesgo de exclusión o en condiciones de mayor vulnerabilidad. Y lo ha de hacer, como señala Manuel Ávila (2016), planificando las estrategias que le capaciten para atender los retos desde el marco de la inclusión y asumiendo la ética de la organización desde la responsabilidad social corporativa al servicio de la educación de la ciudadanía. La escuela está viva, cada curso palpita de manera diferente y necesita que todos nos sincronicemos en un movimiento que no cesa.

La escuela inclusiva necesita profesores y profesoras transformadores, que estén convencidos de que ellos son quienes en el presente pueden mejorar la capacidad de aprender de todos sus estudiantes. Como afirma Gerardo Echeita (2012, p. 17) "ninguna acción educativa es neutral". En el estudio del perfil del profesorado inclusivo, en el que participó dicho autor, se describen cuatro valores vinculados a las competencias docentes; el primero, considerar la diversidad un recurso con valor educativo; el segundo, tener altas expectativas sobre el rendimiento de todos y cada uno de sus estudiantes, apoyándolos y centrándose en lo que son capaces de hacer y no en sus "discapacidades"; el tercero, trabajar en equipo y en colaboración con el resto de profesorado y comunidad educativa, ya que la inclusión es una responsabilidad compartida, y; el último, cuidar su desarrollo profesional, su formación continua, y aprender de su experiencia a través de la reflexión, es decir, ser un "práctico reflexivo".

Las barreras se consideran el núcleo de la inclusión. Ainscow y Echeita las definen de la siguiente manera:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos de estudiantes –en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional–, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Ainscow y Echeita, 2011, p. 8)

La escuela para todos y todas es la que cuenta con mecanismos para identificar las barreras que impiden la inclusión de todo su alumnado en términos de presencia, participación y logros y que planifica la respuesta educativa de forma que elimine o reduzca esas barreras. El concepto de barrera está ligado al de accesibilidad en la medida en que podríamos considerarlos como los dos polos del continuo de la inclusión.

Ejemplificando estos conceptos diríamos que Marta, que es alumna de 3º ESO, necesita que eliminemos barreras físicas porque es usuaria de silla de ruedas y puede que en su movimiento por el centro encuentre espacios a los que no pueda acceder. Por su parte, Juan, que es

estudiante de 1º ESO, necesita que cuidemos la accesibilidad sensorial, ya que es invidente, y reduzcamos las barreras que para él pueden suponer, por ejemplo, si en nuestra clase hemos utilizado muchos apoyos visuales sin alternativas auditivas para que Juan pueda seguirnos. Por lo general, tenemos recursos para identificar este tipo de barreras y disminuirlas mejorando así la accesibilidad física y sensorial. También suele estar bastante claro cuando las barreras son culturales o del lenguaje al recibir a alumnado extranjero.

Las barreras de tipo cognitivo no se suelen tener tan en cuenta y son las que dificultan la comprensión del entorno. La accesibilidad cognitiva tiene que ver con los requisitos que el proceso de comunicación debe cumplir para que la información sea comprensible, incluye cuestiones como la necesidad o no de memorización, de organización compleja de la información, el conocimiento de los roles de los distintos actores en los distintos escenarios, etc. En definitiva, cuando una persona se encuentra en un entorno predecible y que controla, se siente autosuficiente, explora, aprende y participa. Si, por el contrario, el entorno es difícil de entender y, por tanto, inaccesible cognitivamente, nos volvemos dependientes, no aprendemos y nos sentimos angustiados, pensemos por un momento lo que sentiríamos si nos encontráramos en un aeropuerto de un país cuya lengua desconocemos y lleno de información que nos llega por altavoces, paneles y carteles que no somos capaces de descifrar. Las barreras cognitivas generan incertidumbre, ansiedad, dependencia y pasividad, en la medida en que es nuestra responsabilidad debemos crear en la escuela entornos accesibles cognitivamente.

En el complejo entramado de interacciones entre barreras y accesibilidad, el sentimiento de ser competentes o no en un determinado contexto está ligado a las emociones. Podríamos definir la accesibilidad emocional como la interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción puede limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación del alumnado.

Una china tirada a un estanque suscita ondas concéntricas que se extienden sobre su superficie, involucrando en su movimiento, a distancias distintas, con distintos efectos, al nenúfar y al junco, al barquito de papel y a la balsa del pescador. (Rodari, 1998, p.13)

Cuando un alumno o una alumna no aprende, ¿aprendería si cambiamos algo en el aula o en el centro? La respuesta la hemos de buscar en la interacción del alumnado con el contexto escolar. Reducir las barreras para el aprendizaje requiere un acceso significativo al currículum a pesar de la diversidad. Implica conocer a nuestro alumnado, saber cómo aprende mejor y qué cosas hace bien, incluidos los que interrumpen la clase constantemente porque no han entendido, porque han perdido por enésima vez el bolígrafo o porque no saben qué han de hacer en ese momento. A veces puede que creemos barreras para el aprendizaje de forma no intencionada y de ahí la necesidad de poner nuestra atención en cómo aprende nuestro alumnado.

Pero para empezar a evaluar barreras es conveniente comenzar reflexionando sobre las propias. Entre las barreras del profesorado, las emocionales, que parten de nuestras vivencias, modulan la manera de gestionar el aula, las relaciones con el alumnado, con las familias y también con los compañeros y compañeras, facilitando o evitando el trabajo colaborativo, enfrentándonos a ciertas situaciones según nuestra experiencia o la capacidad de afrontamiento con la que nos sintamos en ese momento.

¿A qué tipo de barreras se enfrentan cada día alumnado y profesorado? Atención, confianza, organización, dificultad para trabajar con otros, dominio de la lectura, interés, motivación, habilidades... ¿Cuánto le cuesta a todo tu alumnado llegar a entender lo que estás explicando o que les pides que hagan? Las instrucciones de clase y el currículum contienen muchas

barreras para muchos de nuestros alumnos y alumnas si no cuentan con el apoyo necesario, entendiendo el apoyo en un sentido amplio ¿Qué podemos hacer para que todos aprendan y participen? Podemos utilizar diferentes metodologías, aprovechar las interacciones entre el alumnado, organizar el aula y el centro de distintas maneras, proveer apoyos y recursos en el momento necesario, etc. Enfoques como el del diseño universal para el aprendizaje (DUA)¹ nos dan muchas pistas para mejorar los resultados de todo el alumnado y favorecer un acceso significativo al currículum en un ambiente de aprendizaje inclusivo.

El diseño universal para el aprendizaje proporciona pautas para el diseño de objetivos de aprendizaje, metodologías, materiales y estrategias de evaluación que funcionan para todo el alumnado, se trata de enfoques flexibles que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales. Un ejemplo de su aplicación en la elección de un libro de lectura sería seleccionar uno que cuente con versión en lectura fácil² para aquel alumnado que precisa mayor accesibilidad cognitiva y que de otra manera difícilmente seguiría el texto, para la mayoría de alumnado sería adecuado el texto adaptado para estudiantes, pero a algunos se les podría proponer la lectura del texto sin adaptar o en versión original, todo o algún fragmento, si conocen el idioma, para que les suponga un reto mayor. También sería interesante que contara con audiolibro o con versión electrónica para el alumnado con baja visión. Utilizar el diseño universal no nos proporciona una única solución para todos, sino que nos obliga a pensar en las necesidades de cada uno de nuestros alumnos y nuestras alumnas. A cambio conseguimos no dejar a nadie fuera de la actividad, en el caso del ejemplo, todos leen el mismo texto con diferentes niveles de complejidad y todos pueden participar en las actividades que programemos previas o posteriores a la lectura porque todos sabrán de que va.

Un entorno que tiene en cuenta la accesibilidad en los aspectos emocionales es un entorno amable y comprensible, donde se da oportunidades de éxito académico y para participar a cada uno y a cada una en su medida. Debemos crear situaciones en las que demuestren lo que saben hacer. Y todo esto no quiere decir que no deba ser un entorno exigente que demande a cada alumno y alumna el máximo de su potencial, lo que significa es que esa interacción con el entorno debe ser lo más provechosa para el alumnado de forma que saque el máximo partido de ese contexto, sea una interacción con los compañeros, un trabajo individual o una explicación nuestra. No hemos de renunciar a la exigencia ni al esfuerzo.

No hay acto humano exento de emociones, ni nuestro pensamiento se ve libre de ellas. Nadie duda de su capacidad para modular la relación de las personas con el contexto. De entre los factores personales, las emociones en interacción con los elementos del contexto escolar pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del centro, pero también constituir una barrera para la inclusión. Un contexto es emocionalmente accesible cuando tiene en cuenta la interacción de las emociones en las situaciones que se

1 Para ampliar la información sobre el DUA se pueden consultar las siguientes páginas:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_diseno_universal_de_aprendizaje.htm
<http://www.educadua.es/inicio.html>

2 La lectura fácil es una tecnología de apoyo que favorece la accesibilidad cognitiva. Su objetivo es la adaptación de los textos en un formato que permita la comprensión de los mismos para la gran mayoría de la población. Para lograr esto se utilizarán recursos que varían desde una simplificación del lenguaje, al uso de ilustraciones o el empleo de estrategias concretas de maquetación de los textos (Pérez y López 2015). La lectura fácil se dirige a todas las personas, en especial a aquellas que tienen dificultades lectoras transitorias (inmigración, incorporación tardía a la lectura, escolarización deficiente...) o permanentes (trastornos del aprendizaje, diversidad funcional, senilidad...) Para más información se puede consultar la Web de la Asociación de Lectura Fácil de Cataluña: <http://www.lecturafacil.net/>.

desarrollan en él y procura eliminar o reducir las barreras que esa interacción pudiera provocar.

Es bien conocida la relación de las emociones y el rendimiento académico. Las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y modelan nuestra manera de procesar la información, por ejemplo, dirigiendo el foco de atención o influyendo en la toma de decisiones activando el recuerdo emocional de experiencias previas similares (Damasio, 2005). Algunos autores hilan muy fino y llegan a afirmar que el buen humor favorece el razonamiento inductivo, promueve la creatividad y, si estamos contentos, nos será más fácil encontrar relaciones entre conceptos sin relación aparente. Mientras que las emociones negativas, como la tristeza, nos ayudan cuando las tareas requieren un razonamiento deductivo, la detección de errores, la atención sistemática de información o el procesamiento lógico en la resolución de problemas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

También es conocida la relación entre la ansiedad y rendimiento académico, especialmente interesante es el fenómeno de indefensión aprendida que se desarrolla cuando percibimos que no tenemos el control de la situación, cuando no sabemos porqué pasan las cosas y a fuerza de no controlar la aparición de una consecuencia negativa dejamos de responder y nos volvemos apáticos, en el mejor de los casos, y depresivos, en el peor. En Youtube puede verse un vídeo de una profesora que demuestra lo fácil que es provocar indefensión aprendida a la mitad de su clase, en tan solo cinco minutos³. El caso más típico es el del alumnado que acaba pensando que haga lo que haga va a suspender.

Y nos lleva al tema del error, para los adolescentes el error se considera un estímulo, un desafío y una oportunidad para superarse cuando hablamos de contextos informales como el juego o la práctica deportiva, sin embargo, cuando la referencia es el contexto escolar, el error es fuente de angustia y estrés. La gestión del error como fuente de oportunidades de aprendizaje es un elemento fundamental, el alumnado debe entender en qué ha fallado y tener el *feedback* necesario para hacerlo mejor, no se trata de “jugar a pillar”. El *feedback* efectivo es el que proporciona información que ayuda al alumnado a saber dónde está y hacia dónde va. Es el que le indica cuál es su progreso, favoreciendo la metacognición entendida tanto como el conocimiento que tiene el estudiante de cómo aprende, como el control activo y la regulación de ese proceso de aprendizaje. Decir “lo has hecho muy bien” o “puedes hacerlo mejor” no es un *feedback* eficaz si no se añade la información necesaria para que sepa de forma precisa qué ha hecho bien o qué puede hacer mejor (Villaescusa, 2016).

- ¿Otro libro sobre la escuela, pues? [...]

- No, ¡un libro sobre el zoquete! sobre el dolor de no aprender y sus daños colaterales.
(Penca, 2008, p. 21)

Habla Daniel Pennac en *Mal de escuela* (2008) de la constatación diaria de su fracaso en la escuela, del efecto que tenía la opinión que de él como estudiante tenían los adultos, del sentimiento de humillación que sufría y como todo aquello desembocaba en deseo de hacer otra cosa, de estar en otra parte y de tener la certeza de que “ello” (lo que pudieran enseñarle en la escuela) no servía para “nada”.

Cada alumno y cada alumna tiene derecho a aprender y, lo que no es menos importante, a sentirse bien en la escuela. El bienestar emocional en un contexto social tiene que ver con la aceptación y con el sentimiento de pertenencia, una persona se siente miembro de un grupo o una comunidad cuando es reconocido por el resto de miembros y, como consecuencia, siente el deseo de partici-

3 <https://www.youtube.com/watch?v=OtB6RTJVqPM>

par y muestra solidaridad y ayuda mutua. El reconocimiento y la aceptación son lo que aseguran al adolescente un concepto positivo de sí mismo (Fierro, 1991).

El autoconcepto es uno de los elementos de la motivación académica, junto con la autovaloración, que involucra variables tanto cognitivas como afectivas y es considerado el proceso por el cual se inicia y se dirige una conducta hacia el logro de una meta (Alcalay y Antonijevi, 1987). La autovaloración se relaciona con las expectativas que tienen los demás y con el sentimiento de competencia para afrontar las situaciones. La motivación se forja a partir de la historia de aprendizaje, tiene que ver con las experiencias de éxito y también con la indefensión aprendida en alumnado con dificultades en el proceso de aprendizaje, que llega a pensar que, haga lo haga, está mal y acaba abandonando, contribuyendo al desarrollo de un autoconcepto académico negativo. Como hemos dicho, un entorno accesible es el que nos hace sentir competentes, que permite que nos equivoquemos y aprendamos de los errores y que tiene altas expectativas sobre lo que el alumnado es capaz de aprender.

Si las condiciones para que hablemos de educación inclusiva son que el alumnado esté presente en las aulas y en el centro, que participe en las actividades y en la vida que transcurre en la escuela y que alcance los mayores logros académicos que pueda conseguir; en educación secundaria, cuando nuestro alumnado es adolescente, dos cuestiones son fundamentales por su influencia en esas tres condiciones: el desarrollo de la identidad personal y el sentimiento de pertenencia.

La construcción de la identidad personal es una tarea fundamental de la adolescencia y se articula a través del autoconocimiento o autoconcepto que incluye la imagen que se tiene de uno mismo –¿cómo me veo?– configurada a partir de la experiencia personal, así como la valoración de sí mismo, la autovaloración, que está fuertemente influenciada por la información que los demás nos reflejan de nosotros –¿cómo me ven? ¿qué expectativas tienen de mí en la escuela, en casa, en mi grupo de amigos?–. En este momento, esos marcos de referencia para el desarrollo de la identidad personal incluye necesariamente los contextos virtuales. Las redes sociales se han convertido en un escenario donde ensayar identidades y roles en el grupo de iguales, gracias al *feedback* inmediato, cuentan con nuevos parámetros con los que medirse: a más “me gusta”, más me valoro, cuantos más *retuits* consigo o cuantos más seguidores tengo, soy mejor. Las redes son otro espejo más donde mirarse (Villaescusa, 2015).

Las personas nos sentimos incluidas si sentimos que pertenecemos al grupo y pertenecemos en la medida en que somos aceptados, reconocidos y sentimos que podemos aportar algo y ese sentimiento es subjetivo y personal. Las medidas para la inclusión y la verificación del éxito de esas medidas deberían tener en cuenta, por tanto, el sentimiento de ser uno más. Una escuela acogedora proporciona un marco protector en el que nadie puede abusar de otra persona, donde poder manifestarnos cada uno desde nuestra forma de ser sin recibir críticas, burlas o menosprecio, siendo respetadas las opiniones, la forma de moverse o de vestir.

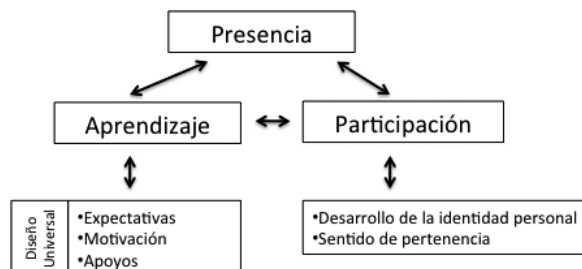


Figura 1. Algunos elementos vinculados a la accesibilidad emocional en Educación Secundaria (Fuente: elaboración propia).

El marco es el de la convivencia, mientras que los aprendizajes curriculares están formalmente establecidos, la convivencia no se planifica ni se establece de la misma manera. Según Javier Agustí (2006) enseñar a convivir está inevitablemente ligado a la participación, la responsabilidad, la autonomía, la valoración y respeto hacia las diferencias y, en definitiva, a vivir democráticamente.

Pilar Pérez Esteve (2017) en su blog⁴ nos relata la angustia que siente una alumna de su instituto al salir al patio, el acoso tiene formas sutiles muchas veces, los nudos en la garganta de nuestros alumnos y alumnas son invisibles casi siempre. Es importante tejer redes de afectos entre alumnos y alumnas que se ayudan, que se cuidan y reconocer públicamente el valor de los valientes que protegen a los demás y que no apoyan a los que abusan de los otros porque esos son los cobardes. Los programas de tutoría entre iguales, los de mediación, las redes secretas de apoyo... son algunas de las acciones que permiten desarrollar las competencias necesarias para vivir en una sociedad inclusiva y esa sociedad empieza en la escuela.

Las emociones modulan los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias personales y sociales, como hemos visto en el contexto escolar se activan barreras emocionales que, en mayor o menor medida, afectan a las tres dimensiones de la inclusión: a la presencia, a la participación y al aprendizaje del alumnado. Un objetivo prioritario de las escuelas inclusivas debería ser facilitar el máximo bienestar emocional del alumnado en los diferentes contextos de aprendizaje y convivencia y con ello promover la accesibilidad emocional. El reto de la inclusión es transformar las escuelas y, por tanto, las aulas, en entornos de aprendizaje y convivencia en los que todos los alumnos y alumnas se sienten acogidos, protegidos y reconocidos.

Referencias bibliográficas

- Agustí, J. (2006). Estudiar y convivir en el instituto. En G. Moreno (dir.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 175-180). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ainscow, M y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26-46. (Disponible en Internet en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>).
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas, *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Ávila, M. (2016). Calidad y equidad educativa: la atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos. El Index for Inclusión, como instrumento de evaluación. En M. I. Villaescusa, (Coord.) *Congrés d'educació Inclusiva: Contextos per a la inclusió en la societat del coneixement* (pp. 21-36). Valencia: Generalitat Valenciana. (Disponible en Internet en: goo.gl/Dp2Nw9)
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24. (Disponible en Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938849.pdf>).
- 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. (Disponible en Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>).

4 <http://pilarperezesteve.es/inteligencia-emocional-rsa-redes-secretas-de-apoyo-stopbullying/>

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 153-170.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120. Obtenido el 17 de marzo de 2017 de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ788699>
- Fierro, A. (1991). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (comp.) *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 327-339). Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, M. T. (2010). *La formación del profesorado para la inclusión educativa*. II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: *La Fuerza de la visión compartida*. Granada.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez, J. M y López, L. (2015). La lectura fácil: una apuesta de valor para las organizaciones, *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), 187-192.
- Pérez Esteve, P. (2017) Inteligencia Emocional. RSA Redes Secretas de Apoyo #STOPBullying. Obtenido el 23 de abril de 2017 de: <http://pilarperezesteve.es/inteligencia-emocional-rsa-redes-secretas-de-apoyo-stopbullying/>
- Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Obtenido el 23 de abril de 2017 de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Villaescusa, M. I. (2015). *Ciudadanos digitales: nuevos contextos de desarrollo personal, social y de aprendizaje*. En A. Buciega y M^a. D. Soto (Dir.) *Rizomatrans. Contextos, identidades y voces*. Catarroja: Edicions Florida. (Disponible en internet en: direduca.florida.es/documentos/RizomatransDiversidad.pdf).
- Villaescusa M. I. (2016). *Inclusión en el aula: pistas para un aula inclusiva*. Obtenido el 23 de abril de 2017 de: <http://bibliotecaescolardigital.es/comunidad/BibliotecaEscolarDigital/recurso/inclusion-en-el-aula-pistas-para-un-aula-inclusiva/016296d3-1440-45cb-9110-d40e-f4c97dd6>.

La cooperación como marco integral de aprendizaje

■ ■ ■

Esperanza Coves Mora

Fundamentación pedagógica

El enfoque del texto que sigue a continuación, se asienta en las bases pedagógicas que, en el transcurso del tiempo, varios autores interesados en la mejora de la educación y en el propio conocimiento de los conceptos, “enseñanza – aprendizaje”, han investigado y llegado a conclusiones significativas y contrastables.

Las Ciencias de la Educación se ocupan de la observación, reflexión y teorización de la práctica educativa con la intención de conocer en profundidad el funcionamiento y la interacción de todas las variables que ocupan un papel protagonista en el aprendizaje. La pedagogía es un conocimiento disciplinario que se fundamenta, sobre todo, en datos biológicos, sociológicos y psicológicos. Dichos datos son analizados con el objetivo de decidir las medidas más adecuadas que permitan garantizar el éxito, tanto en la enseñanza que lleva a cabo el profesorado, como en el aprendizaje del alumnado. Una de las variables investigadas en profundidad por las ciencias de la educación es el efecto que produce, en el aprendizaje del alumnado, el tipo de interacción social que se establece en el trabajo diario del aula. En concreto, se han investigado y comparado los resultados entre la comunicación y el trabajo cooperativo, competitivo e individualista, y los resultados más positivos están a favor del enfoque cooperativo.

Para poder llegar a elegir la cooperación como metodología óptima para usarla en el aula con el alumnado, es preciso conocer las diferentes estructuras que existen, así como también, conocer sus consecuencias. Son tres los enfoques o estructuras organizativas que coexisten en nuestras aulas españolas, el enfoque cooperativo, competitivo e individualista, según nos explican los autores David Johnson y Roger Johnson (1999) en su obra *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*.

El enfoque cooperativo entiende que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos, se buscan resultados beneficiosos para sí mismos y también para los otros

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Coves Mora, E. (2017). La cooperación como marco integral de aprendizaje. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 25-32). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

integrantes del grupo. El alumnado siente que puede alcanzar su objetivo de aprendizaje solo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan. Por otra parte, el enfoque competitivo consiste en trabajar contra los demás para alcanzar un objetivo que solo puede alcanzar un estudiante, "el mejor", o bien, unos pocos. En las situaciones competitivas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos para sí mismos y perjudiciales para los demás. En la interacción con los demás estudiantes, se intenta dificultar el éxito de los demás, trabajan solos, ocultan su trabajo al resto, rehúsan ayudar a los otros, etc. Por último, en el enfoque individualista, los individuos actúan independientemente de los demás, no existe interdependencia. Las personas trabajan solas para alcanzar sus propios objetivos según un criterio preestablecido. Cada estudiante tiene sus propios materiales, trabaja a su propio ritmo, trata de no molestar a sus compañeros, y solo busca la ayuda del docente. Se alienta al alumnado para que se concentren en sus propios objetivos, que consideren que su éxito solo depende de sus propias actitudes, que solo se alegren por sus propios éxitos e ignoren los éxitos y fracasos de los demás.

El empleo de cada uno de estos tres enfoques en educación ha sido motivo de ciertas controversias y su práctica tiene tanto críticos como defensores. Los docentes pueden resolver estas controversias examinando las investigaciones existentes y por medio de la observación directa en el aula, observando los efectos en los resultados educativos del alumnado, al usar uno u otro enfoque.

En España, podemos observar una oscilación entre el enfoque cooperativo, competitivo e individualista en educación, dependiendo de épocas históricas y del propio concepto de educación de determinados colectivos gestores de la educación. Podemos concretar que, en España, desde 1970 a 1990 primó el enfoque educativo competitivo e individualista. El conductismo se aplicó en las aulas, en la educación pública, y se mantuvo un currículum cerrado y obligatorio para todos. Y la evaluación quedó reducida al control de conductas y la superación del currículum oficial (Rubio Prado y Barrio Verón 2000)

Desde 1990 (LOGSE) se potencia la práctica educativa con un enfoque más cooperativo, y desde entonces podemos observar como en un mismo centro coexisten los tres enfoques. Y así puede ocurrir que el docente que imparte la asignatura de Matemáticas trabaje con su alumnado siguiendo la metodología del Aprendizaje Cooperativo, mientras que el docente de Lengua practique la competitividad entre su alumnado y el docente que imparte la asignatura de Historia use la metodología individualista. Para el alumnado, soportar diariamente el cambio de enfoque de una clase a la siguiente requiere un esfuerzo añadido que genera inquietud incluso ansiedad. Sería conveniente, incluso necesario, un debate entre todos los agentes implicados en la educación, pero sobre todo, entre el profesorado, que lleve a la reflexión, a la investigación de los efectos que produce en el proceso de enseñanza/aprendizaje cada uno de los tres enfoques que hemos comentado, conseguir la comunicación entre el profesorado de un mismo centro, y que dicha comunicación sirva para alcanzar decisiones ante la práctica educativa, que vayan acordes a ofrecer coherencia y competencia docente a la formación del alumnado.

El enfoque cooperativo se apoya en la teoría de la "interdependencia social". Kurt Lewin (1890 - 1947) sugiere que la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros, creada por la existencia de objetivos comunes, que da como resultado que un grupo sea dinámico, y funciona de tal manera que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros o de cualquier subgrupo afecta el estado de cualquier otro miembro o subgrupo. Por otra parte, el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) desarrolla su teoría ecológica, y asegura que cada persona es afectada de forma significativa por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen. Esta teoría explica el cambio de conducta de una persona a través de la influencia del entorno y, además, que un pequeño cambio en la vida de un sujeto puede provocar un efecto enorme en cualquier sistema dinámico.

Años más tarde, según explican los autores Johnson y Johnson (1999), un discípulo de Lewin, Morton Deutsch, desarrolla las ideas de su maestro y formula la teoría de la cooperación y la competencia a finales de los años cuarenta (Morton Deutsch, 1949, 1962), en la que señalaba que la interdependencia podía ser positiva cuando las relaciones grupales eran cooperativas, o bien, negativa cuando dichas relaciones eran competitivas. Y, posteriormente, la obra de Deutsch es ampliada por su estudiante, David Johnson, junto con su hermano Roger en su teoría de la interdependencia social (David Johnson y Roger Johnson, 1999). Esta teoría postula que la forma de organizar la estructura en que se comunican los integrantes de un grupo, determina el tipo de interacción en el grupo y también en los resultados de la actividad realizada. Cuando la organización es cooperativa las personas se motivan, facilitan los esfuerzos del otro por aprender, las relaciones interpersonales son cada vez más positivas y se consigue salud psicológica. Pero si la estructura de organización del alumnado es competitiva, suele dar como resultado que la mayoría de las personas se desalienten y que obstruyan los esfuerzos del otro. Por último, cuando la organización entre el alumnado no permite intercambios entre los demás, lleva a una disminución de los esfuerzos por alcanzar el logro, las relaciones personales son negativas porque no se practica la empatía, y suelen aparecer desajustes psicológicos en algunos alumnos y alumnas.

Existen otras teorías que avalan la cooperación en la educación, la teoría evolutiva cognitiva que se basa fundamentalmente en las teorías de Jean Piaget (1896 - 1980) y Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934), y la teoría de la controversia cognitiva, de David Johnson y Roger Johnson (1999). Para Jean Piaget y otros colaboradores de la Escuela de Ginebra, la cooperación es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes, en los cuales se toma consciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás integrantes del grupo y de la necesidad de la coordinación de ambos elementos. De las ideas de Piaget y otras teorías relacionadas, surge la premisa de que cuando las personas cooperan en su medio surge el conflicto sociocognitivo que crea desequilibrio cognitivo, lo cual estimula la capacidad de adoptar nuevos puntos de vista y de revisar el propio conocimiento. Por otra parte, Lev Semenovich Vygotsky sostiene que nuestras funciones y nuestros logros propiamente humanos se originan en nuestras relaciones sociales. El conocimiento es social y se construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, entender y resolver problemas.

El concepto clave que desarrolla Vygotsky es la zona de desarrollo próximo o sea, esa zona situada entre lo que el alumno o alumna puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja con la orientación de instructores o en colaboración con sus iguales. También, David Johnson y Roger Johnson (1999) apoyan la misma conclusión desarrollando su teoría sobre la controversia cognitiva, ambos autores sostienen que, el hecho de enfrentarse a puntos de vista opuestos crea incertidumbre o conflicto conceptual, lo cual provoca una reconceptualización y una búsqueda de información que, a su vez, dan como resultado una conclusión más refinada y más razonada. Esta es la forma en que cada alumno y alumna va construyendo su propio aprendizaje.

John Dewey (1859 – 1952) fue filósofo, psicólogo, pedagogo y sociólogo, una de las personas más prestigiosas e influyentes de su época. Dewey explicaba cómo la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que hace aumentar el sentido mediante la percepción de las conexiones de las actividades que estemos realizando. Y más tarde, William Heart Kilpatrick (1871 - 1965), alumno de John Dewey, desarrolla la idea de aprendizaje como experiencia directa de la realidad en un contexto de cooperación entre iguales, y así crea la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El metaanálisis llevado a cabo por los autores David Johnson y Roger Johnson, en el que revisaron los estudios existentes sobre en enfoque cooperativo, competitivo e individualista, desde 1924 a

1981 comparando la eficacia sobre rendimiento y productividad de los tres enfoques, llevaron a estos autores a diseñar la metodología del aprendizaje cooperativo después de observar los resultados obtenidos. De todas formas, David y Rogers Johnson seleccionan los aspectos positivos de los tres enfoques con la intención de conseguir la máxima eficacia en el aprendizaje, y así afirman que las tres estructuras pueden usarse de manera productiva en una misma clase, siempre y cuando se cumpla la siguiente proporción: usar un 70% la estructura cooperativa, un 20% la individualista y un 10% la competitiva. Estos autores usan la metáfora de un bosque para explicar este porcentaje, dicen que la cooperación es el bosque y la competitividad e individualidad no son más que árboles.

La metodología del aprendizaje cooperativo está impregnada de los principios que guían la cooperación y de los principios que la ciencia pedagógica ha desarrollado sobre el aprendizaje. Para llevar a la práctica esta metodología hay que realizar tres tipos de actividades, las que trabajan la cohesión de grupo, las que llevan a practicar los roles necesarios para mejorar el trabajo grupal y la comunicación positiva entre los integrantes del grupo, y el último grupo son las estructuras de aprendizaje, que permiten la organización idónea para el trabajo académico del grupo cooperativo. Dentro de las estructuras de aprendizaje hay dos que quiero resaltar, el ABP (aprendizaje basado en proyectos) y Ap. S. (Aprendizaje Servicio).

El aprendizaje servicio tiene como primeros antecedentes, los programas de extensión universitaria de 1860 en Estados Unidos y la filosofía de John Dewey, en las primeras décadas del siglo XX, basada en la idea de la importancia de la actividad y diálogo del alumnado en su proceso de aprendizaje y su posterior reflexión de la experiencia. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y procesos de servicios a la comunidad en un solo proyecto. Y donde, los alumnos y alumnas aprenden a trabajar cooperando en necesidades reales del entorno con la intención de mejorarlo. En el aprendizaje servicio se considera que el alumnado no es un grupo de ciudadanos del futuro, ya forman parte de la sociedad y pueden aportar soluciones. Cuando los alumnos y alumnas siguen esta metodología, se sienten válidos en la sociedad, integrados en su grupo, mejora su autoestima, se sienten motivados a aprender, aprenden a resolver problemas reales y comprenden el sentido de la palabra comunidad.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología creada por Kilpatric (1871 - 1965), seguidor de las ideas de John Dewey. La idea básica de ambos autores es que, para potenciar el aprendizaje se necesitan experiencias significativas por parte del alumnado, para ello, los alumnos y alumnas participarán en la planificación, producción y comprensión de una experiencia. Las bases que sustentan esta metodología incluyen, la actividad reflexiva del alumnado, el estilo cooperativo, la evaluación centrada en el proceso, respetar la naturaleza del alumnado e incorporar problemas reales a la escuela. Analizan y critican aspectos de la educación de la época como, por ejemplo, el aprendizaje verbal y la mecanización del saber, separación radical entre el rol del docente y el del discente, el estilo individualista de la tarea escolar, la evaluación centrada en resultados, la competitividad entre el alumnado, etc.

Según afirma el psicólogo David Johnson y el pedagogo Roger Johnson (1999), desde 1898, se han realizado más de 550 estudios experimentales y 100 estudios de investigación correlativos sobre la cooperación, la competición y el individualismo, y la eficacia del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada tanto por las investigaciones teóricas como por la práctica.

La posibilidad de generalizar conclusiones sobre la cooperación en educación, es consecuencia de la gran cantidad y diversidad de ámbitos, países y culturas en los que se han realizado investigaciones. En América del Norte (Estados Unidos, Canadá y México), en Asia (Japón), Oceanía (Australia y Nueva Zelanda), Europa (Noruega, Grecia, Suecia, Finlandia, Alemania,

Francia, Holanda e Inglaterra). En esencia, los resultados han sido coincidentes. En las situaciones cooperativas hay mayor productividad, relaciones más positivas, una superior adaptación social y aptitudes mayores que en las situaciones competitivas o individualistas.

Remontándonos en la historia podemos observar cómo hace ya miles de años, el propio Talmud (Edición de Solomón ben Samsosn, Francia, 1342) afirmaba que, para entender algo hacía falta un compañero de aprendizaje. En el siglo V, Quintiliano (35 d. C. – 100 d. C.) sostenía que el alumnado podía obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros. El filósofo romano Séneca (4 a. C. – 65 d. C.) abogaba por el aprendizaje cooperativo mediante afirmaciones del tipo “*Qui docet discit*” (El que enseña aprende dos veces). Johann Amos Comenius (1592 – 1679) creía que los estudiantes obtenían muchos beneficios si enseñaban a compañeros y éstos, a su vez, les enseñaban. A finales del siglo XVIII Joseph Lancaster (1778 – 1838) y Andrew Bell (1753 – 1832) hicieron un amplio uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra y la idea llegó hasta los Estados Unidos, donde se abrió una escuela lancasteriana en la ciudad de Nueva York, en 1806.

Por otra parte, desde la UNESCO se considera necesario replantear la educación actual y adaptarla a los cambios sociales que se están desarrollando en estos momentos. En el informe realizado en 2015, la UNESCO afirma que es necesario reafirmar la visión humanista de la educación, aumentar la dignidad y el bienestar de las personas humanas en relación con los demás y con la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2015).

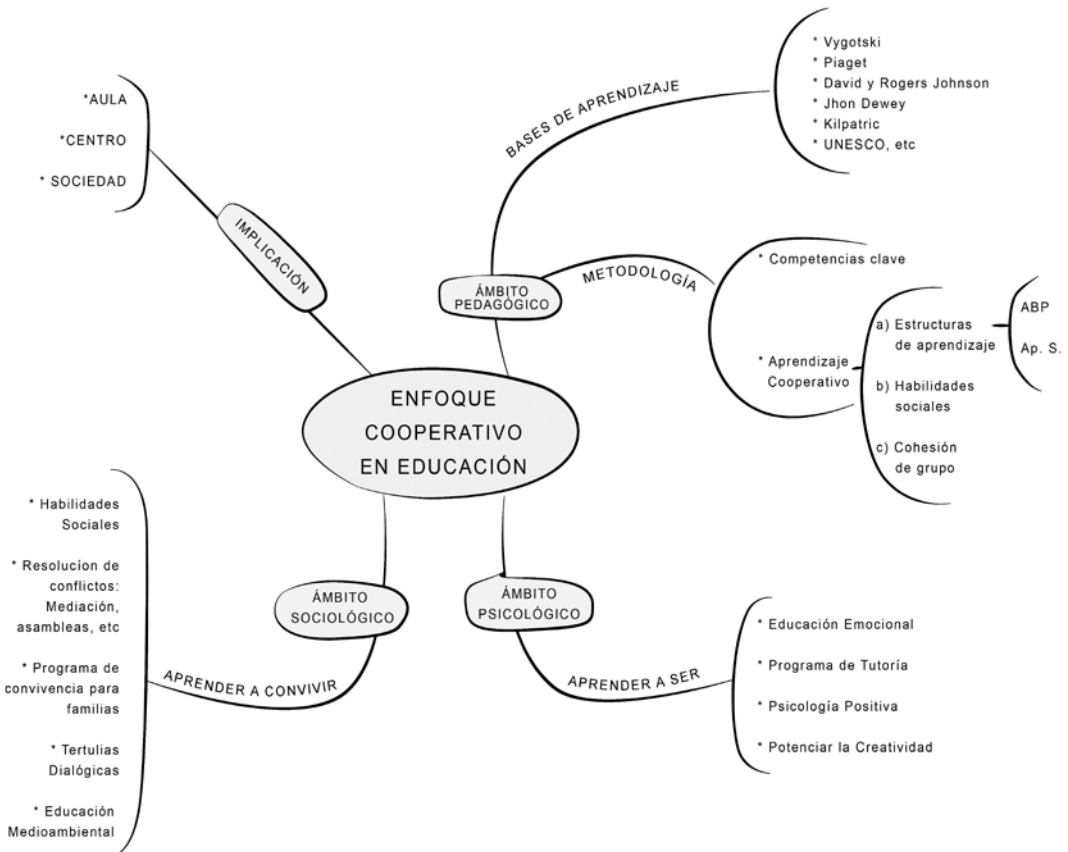


Figura 1. Enfoque cooperativo como marco integral de aprendizaje (Fuente: elaboración Propia. Dibujo, Vladimir Monzó Gol).

En cuanto a la formación del profesorado especifica que el docente tendrá la función de guía que permite a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en su propio proceso de conocimiento. El docente debe estar formado para facilitar el aprendizaje, gestionar positivamente la diversidad y la inclusión, trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela y disponer de competencias para mejorar la convivencia y la protección y mejora del medio ambiente. Respecto al informe Delors, realizado también por la UNESCO, en 1996 La educación encierra un tesoro, donde describe los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a hacer, no ha perdido su vigencia y es necesario seguir trabajando en ellos ya que se están viendo amenazados por la globalización y el recrudescimiento de la política de identidad nacional.

Fundamentación psicológica

El enfoque cooperativo en la educación incluye el ámbito psicológico donde se desarrolla el concepto de "aprender a ser". Para construirnos a nosotros mismos necesitamos a los demás, necesitamos que nos cuestionen nuestras propias conductas, actitudes y valores para poder tomar consciencia de cómo somos, que consecuencias se derivan de nuestras conductas, y tener la opción de modificar aquellos aspectos que consideremos oportunos. Algunos de los contenidos que podemos llevar al aula para trabajar el principio de aprender a ser son: la educación emocional, el plan de acción tutorial, la psicología positiva, y aquellos programas que el docente considere necesarios dependiendo de la ubicación y características particulares de cada centro, como pueden ser, educación para la salud, prevención de drogodependencias, etc.

La UNESCO (1996), en el informe realizado por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, reconoce que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La educación emocional está implícita, tanto en el principio de aprender a ser, como en el de aprender a convivir. La gestión positiva de las emociones es imprescindible para el desarrollo equilibrado del propio sujeto y para conseguir unas relaciones sociales satisfactorias entre el grupo social.

El objetivo que pretende conseguir la educación emocional es el desarrollo óptimo de las competencias emocionales que toda persona posee, tanto para adaptarse positivamente a su entorno social, como para saber gestionar sus propias emociones y mantener el equilibrio personal.

Existe otro argumento de peso para llevar la educación emocional a las aulas, y son las inteligencias múltiples de Howard Gardner que describe en 1983, entre las que se encuentra la inteligencia intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal alude a la capacidad de autoconocimiento y autogestión de las propias emociones, mientras que la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de gestionar las relaciones entre el grupo social. Es obvio considerar que ambas inteligencias requieren ser educadas para conseguir un equilibrado desarrollo personal, así como también considerar que la estructura del grupo cooperativo en el aula garantiza dicho desarrollo.

La neurociencia nos muestra cómo la experiencia que vive una persona moldea su cerebro. Daniel Siegel, en su libro *El cerebro del niño*, nos explica que cuando un estímulo nos sorprende, nos llama la atención, varias neuronas se activan juntas y desarrollan nuevas conexiones entre sí (Siegel y Poayne Bryson, 2013). Y con el tiempo, las conexiones derivadas de su activación conducen a una reconfiguración en el cerebro. Este es el proceso biológico al que llamamos aprendizaje. Cada aprendizaje significativo lleva consigo un cambio neurológico.

gico y sabemos que la forma de gestionar las emociones no es algo estático, que varía de una cultura a otra, de una familia a otra y también, de una persona a otra. Por tanto, cuando un niño, adolescente o adulto gestiona una emoción de forma no adaptativa a la vida, es necesario que aprenda otras formas de gestión emocional, reflexione sobre sus causas y consecuencias, y disponga del suficiente vocabulario emocional para poder comprenderse a sí mismo y saber expresar a otros sus emociones. De esta forma se producirá el cambio neurológico necesario para permitir el cambio en la conducta de la persona, que le llevará a saber adaptarse a los diferentes ámbitos de su vida.

Fundamentación sociológica

En el ámbito sociológico de la educación, el principio aprender a convivir impregna tanto la metodología como los objetivos y contenidos que se deben trabajar en el aula con el alumnado. Resulta evidente que a convivir se aprende conviviendo, por lo tanto, la metodología que se debe aplicar será la propia del aprendizaje cooperativo. El objetivo general pretende conseguir la convivencia pacífica y respetuosa entre toda la colectividad. Y respecto a los contenidos, es necesario que el alumnado sepa resolver conflictos interpersonales de forma pacífica y constructiva por medio de la mediación entre iguales, asambleas, etc., también debe disponer de un buen repertorio de habilidades sociales que le permita comunicarse con los demás de forma asertiva, implicar a las familias en algún programa de convivencia, practicar tertulias dialógicas, etc.

A mediados del siglo XX, varios investigadores y terapeutas de la conducta comenzaron a enfocar la conducta desde el punto de vista educativo. El psicólogo Andreu Salter en 1949, escribe la obra *Terapia de reflejos condicionados*, obra a partir de la cual se comienza a dar importancia científica a las habilidades sociales. Los trabajos de Salter fueron continuados por Joseph Wolpe en 1958, quien utiliza por primera vez el término "asertividad". Y es a finales del siglo XX cuando la resolución de los conflictos empieza a entrar en los centros educativos de una forma generalizada en algunas regiones. En Estados Unidos, los Community Boards fueron unos de los precursores de los programas de justicia social, en concreto, de los programas de mediación vecinal y de sus aplicaciones a la escuela. En 1982, se inició un programa piloto de mediación entre compañeros en un colegio de San Francisco (Paul Rever) y, actualmente, son miles los colegios que utilizan dicho modelo. Desde entonces, la reflexión teórica y el desarrollo de programas de resolución de conflictos en la institución educativa no ha dejado de crecer. Cuanto más se reflexiona e investiga sobre el tema, más variables se están viendo implicadas, y así van apareciendo los programas de convivencia para familias, programas de disciplina positiva, formación del profesorado en psicología positiva, etc. Un ejemplo de estos programas es el Programa Escolar Global (Alzate 2000) que consta de tres tipos de acciones fundamentales: currículum de resolución del conflicto, programa de mediación entre iguales y un plan disciplinario basado en los principios que subyacen a la filosofía de resolución de conflictos. El año 2000, fue declarado por las Naciones Unidas como "El año internacional por la cultura de paz". Sus objetivos incluyen el fortalecimiento por el respeto de la diversidad cultural y la promoción de la tolerancia, la solidaridad, cooperación, diálogo y reconciliación.

Implicaciones educativas

En la última parte de este texto veremos diferentes niveles de cooperación que podemos practicar desde nuestro centro. Cada centro educativo es un sistema abierto y presenta unas

características propias que definen su realidad particular. Por lo tanto, dependiendo del centro donde realicemos nuestra labor docente tendremos más o menos opciones de cooperar con otros docentes incluso de formar una red de cooperación.

El primer nivel de cooperación sería aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula, enseñar al alumnado a cooperar entre sus iguales por medio de actividades de cohesión de grupo, la práctica de las habilidades sociales que potencien la comunicación positiva entre el grupo cooperativo, y usar las estructuras de aprendizaje que llevan implícitos los principios clave de la cooperación como son, la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el procesamiento grupal, etc.

Un segundo nivel de cooperación respondería a la organización cooperativa del centro, y se puede llevar a cabo cuando un amplio grupo de docentes, o bien todo el claustro, toma la decisión de trabajar desde la cooperación. Para ello, el propio profesorado conforma un grupo cooperativo, comparten materiales e información de interés, toman decisiones comunes ante posibles problemas o dificultades, y debaten cómo aplicar la metodología cooperativa en las aulas. En este nivel de cooperación, es habitual la cooperación interniveles, o sea, que un trabajo realizado por un grupo de alumnos y alumnas de quinto de Primaria, por ejemplo, sea expuesto o representado en la clase de segundo de Primaria, por estudiantes de quinto, si el docente considera que dicho trabajo es apropiado para el contenido que se está trabajando. Otra posibilidad de la cooperación intracentro sería la realización de un proyecto de centro en el que el alumnado de cada aula se responsabilizaría de trabajar una parte para posteriormente llegar a una exposición común.

El tercer nivel correspondería a la cooperación intercentros, y a la cooperación entre los centros educativos y diversas entidades oficiales y no oficiales de la sociedad. Existen diversas actividades en las que el alumnado de un centro educativo puede cooperar con el alumnado de otro centro, tanto nacional como internacional, lo pueden hacer con temas relacionados con los contenidos del propio currículum, temas de convivencia, de investigación, etc. También son diversas las formas disponibles para comunicarse los alumnos y alumnas, tanto de forma presencial como a través de las distintas redes sociales. Y podemos extender la cooperación desde el centro educativo hasta diversos espacios sociales como Ayuntamientos, ONG, centros sociales, centro de salud, aulas de naturaleza, etc. Ejemplos de este nivel de cooperación son el aprendizaje basado en proyectos y, sobre todo, el aprendizaje servicio.

Referencias bibliográficas

- Alzate Sáez Heredia, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y Ed. Secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Sao Paulo - Brasil: Aique.
- Rubio Prado, R., Barrio Verón, E. A. y Candelas González, M. (2000). *Psicopedagogía*. Sevilla: Mad S. L.
- Siegel, J. y Payne Bryson, T. (2013). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Emociones y ciencia

■ ■ ■

Elena Thibaut Tadeo

Sentir la ciencia: mi experiencia personal

Era jueves, 15 de julio de 1982. En la primera cadena de la televisión, a las 21:30 se emitió la serie *Cosmos* de Carl Sagan (Lafita et al., 2017). Sus palabras en la introducción de su primer capítulo todavía me producen las mismas emociones que en aquel momento: "El Cosmos está en nuestro interior. Fuimos hechos de la misma materia que las estrellas. Somos una forma que tiene el cosmos para conocerse (1980)."¹ La profunda impresión que me dejaron aquellas palabras todavía sigue siendo el motor de mi filosofía de vida, de mi pasión por la ciencia y el descubrimiento, de mi afán por conocer y saber cómo funciona el mundo. Esa pasión es la que también orienta mi labor profesional como docente: transmitir, contagiar e inculcar la curiosidad y el asombro para motivar el aprendizaje de las ciencias.

Esta mítica serie de televisión influyó de manera decisiva en la elección de mi futuro profesional y orientó mis estudios hacia una carrera científica. Se podría pensar que la decisión de estudiar ciencias viene motivada por la creencia de que esta opción puede ofrecer mejores perspectivas profesionales en el futuro. O quizás esta decisión tenga su origen en un anhelo de orden y control de las experiencias cotidianas que solo las matemáticas parecen ofrecer. Esa visión utilitarista del conocimiento dista mucho de los verdaderos motivos. La trascendencia de las palabras de Sagan, están en la sustancia de la conciencia humana, aquella que nos conforma tanto en el nivel individual como colectivo, porque dan respuesta a las eternas preguntas fundamentales de la filosofía sobre nuestro origen y nuestro futuro. Y además, apela indefectiblemente a nuestros sentimientos, proporcionándonos una bellísima imagen poética acerca de nuestro papel en el cosmos. Sí, somos polvo de estrellas, pero polvo con conciencia de sí mismo y de su entorno.

Emoción y razón ¿irreconciliables?

Si me guío por mi experiencia personal, me resulta difícil comprender el porqué no todo el mundo estudia ciencias. Y sin embargo, parece que la tendencia es la contraria. A pesar del

1 En el original (Sagan et al., 1980) [The cosmos is also within us. We're made of star stuff. We are a way for the cosmos to know itself].

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Thibaut Tadeo, E. (2017). Emociones y ciencia. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 33-40). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

interés por cuestiones científicas y de una valoración positiva del papel de la ciencia en la sociedad (FECYT, 2012) las vocaciones científicas en el mundo occidental siguen descendiendo, siendo interpretado esto por los políticos como una alarma social. En España, las políticas educativas se apresuran a legislar intentando que el estudio de las ciencias y las matemáticas, y más concretamente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (LOMCE, 2013), sean potenciadas de alguna forma para conseguir mejorar la empleabilidad y el espíritu emprendedor, como si este fuese el único fin del conocimiento, científico o no.

Pero, estoy segura de que la clave para potenciar el estudio de las ciencias y de las matemáticas no reside en su significado utilitarista. Los resultados del último informe del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (MECD, 2016) en España reflejan que el éxito en estas materias dista mucho de ser el deseado. La percepción de que el quehacer científico está destinado a unos pocos privilegiados, debido a la dificultad de los contenidos, puede ser un factor determinante (Vázquez y Manassero, 2008). A medida que se avanza en el nivel educativo disminuye el interés del alumnado en los temas científicos. En Primaria, la introducción de la ciencia y las matemáticas requieren un enfoque que contemple los aspectos lúdicos de estas disciplinas, atendiéndose a la vivencia experimental de los fenómenos.

En la Secundaria Obligatoria y en Bachiller, los contenidos son trabajados atendiendo a su rigor y su estructura racional. La realidad es que los contenidos se imparten en las aulas mediante apuntes, libros de texto y clases magistrales, en detrimento de las actividades de laboratorio y los proyectos de investigación, con la excusa de acabar los currículos y completar las programaciones. Y lo más alarmante, es que esta perspectiva está llegando a las aulas de Primaria (Nortes y de Pro, 2010). La razón fundamental de este cambio está en la raíz de las convicciones sobre la ciencia del profesorado que la imparte. La dualidad entre razón y sentimientos, con una larga tradición filosófica desde los tiempos de Platón, sostenida por la tradición judeocristiana y que culmina con la aparición del positivismo de la mano de Auguste Comte, es una creencia que se haya enormemente extendida en nuestra sociedad. La concepción del carácter de la ciencia como producto de la razón, de forma aislada de los sentimientos y emociones, es una de las razones por las cuales el profesorado se puede ver impelido a impartir las ciencias y las matemáticas buscando la máxima objetividad y neutralidad, desechando el factor emocional por considerarse demasiado frívolo y banal (Vázquez y Manassero, 2007).

La raíz afectiva

Dice Schrödinger en su libro *La Naturaleza y los griegos* (1997):

La imagen científica del mundo que me rodea es muy deficiente. Proporciona una gran cantidad de información sobre los hechos, reduce toda experiencia a un orden maravillosamente consistente, pero guarda un silencio sepulcral sobre todos y cada uno de los aspectos que tienen que ver con el corazón, sobre todo lo que realmente nos importa (p. 125).

Esta visión concuerda con la dicotomía antes mencionada entre razón y emoción. Se pueden buscar respuestas en la ciencia para las cuestiones del corazón, pero se corre el riesgo de que esta búsqueda conduzca a un callejón sin salida. Aunque los estudios recientes en neurociencia parecen proporcionar esperanzas de abordar ciertas disciplinas reservadas al ámbito humanístico y social desde una perspectiva positivista e investigaciones de enfoque cuantitativo, también hay voces críticas (Rose y Rose, 2016) que cuestionan el reduccionismo que supone supeditar toda explicación acerca del ser humano al funcionamiento biológico del sistema nervioso. Sin querer entrar en esta polémica y mientras los expertos dilucidan la solución a este

dilema, podemos plantearnos la cuestión en sentido inverso y preguntarnos sobre la influencia de las emociones en el desarrollo del conocimiento científico.

La actitud positiva hacia el estudio de las ciencias y las matemáticas se ha revelado como un factor esencial en el aprendizaje de estas disciplinas. Las actitudes son respuestas anticipatorias ante un objeto, que vienen determinadas por la experiencia afectiva respecto a ese objeto. Si se experimenta frustración y fracaso ante el estudio de las matemáticas (Muñoz y Mato, 2008), es lógico que se abandone su estudio en cuanto se encuentre ocasión para hacerlo.

Las estrategias para conseguir una actitud positiva hacia el aprendizaje de las ciencias deben pasar por trabajar los diferentes aspectos emocionales implicados en la raíz de la producción científica (Mellado *et al.*, 2012). Y además esto debe hacerse teniendo en cuenta a todos los agentes implicados: alumnado, profesorado y familias.

Como conseguir actitudes positivas hacia la ciencia

Respecto al alumnado se debería atender prioritariamente a tres aspectos. En primer lugar descartar la asociación entre aprendizaje de las ciencias con el éxito en los estudios (Pérez y De Pro, 2013). La idea de que las disciplinas científicas están reservadas solo para aquellos que tienen una inteligencia superior o están especialmente dotados para estas materias, es un prejuicio que obstaculiza el aprendizaje. La alfabetización científica debe ser integrada en el conjunto de saberes de todo ciudadano, como parte de la cultura general que necesitamos para desarrollarnos individualmente y como parte de una sociedad. En segundo lugar, la ciencia y las matemáticas deben ser entendidas como un conocimiento al servicio de las necesidades sociales. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico proporciona criterios para decidir sobre el futuro propio y el del mundo en qué vivimos y sobre las actuaciones de las personas en el seno de una comunidad. Es una vacuna para la manipulación y el engaño. Y por último, se debería mantener y potenciar desde las etapas educativas tempranas, el espíritu de la curiosidad inherente al ser humano (Pérez, 2012). Esta idea la expresó a la perfección Marie Curie ante los científicos concurrentes en el debate *El porvenir de la cultura* que se celebró en Madrid en 1933, y que recoge su hija Eve en el libro *Madame Curie*:

Soy de las que piensan que la ciencia tiene una gran belleza [contesta a sus interlocutores] Un científico en su laboratorio no es solamente un técnico: es también un niño colocado ante los fenómenos naturales que le impresionan como un cuento de hadas. No debemos permitirnos creer que todo progreso científico puede ser reducido a mecanismos, máquinas y engranajes, incluso aunque pensemos que toda esta maquinaria tiene su propia belleza. Tampoco creo que el espíritu de aventura corra el riesgo de desaparecer de nuestro mundo. Si percibo alrededor mío algo vivo, es precisamente este espíritu de aventura, que parece indestructible y se halla emparentado con la curiosidad. (Curie, 1938, pp. 341-342)²

En esta línea, son necesarios los programas que sirven para despertar la vocación científica: campamentos de verano, clubs de ciencias, talleres extracurriculares...(Gibson y Chase, 2002).

Respecto al profesorado, deberíamos desterrar de nuestras creencias la dicotomía entre ciencias y letras (De Pro y Pérez, 2014). Las ciencias y las matemáticas son también una producción

2 En el original (Curie, 1938) [I am among those who think that science has great beauty [she told her interlocutors.] A scientist in his laboratory is not only a technician: he is also a child placed before natural phenomena which impress him like a fairy tale. We should not allow it to be believed that all scientific progress can be reduced to mechanisms, machines, gearings, even though such machinery also has its own beauty. Neither do I believe that the spirit of adventure runs any risk of disappearing in our world. If I see anything vital around me, it is precisely that spirit of adventure, which seems indestructible and is akin to curiosity]

humana, y por lo tanto deberían estar clasificadas también como humanidades. En este sentido sería de utilidad fomentar la formación del profesorado en perspectivas integradoras que superen las actitudes negativas hacia disciplinas que no son de su especialidad (Costillo et al., 2013).

Y por último, respecto a las familias, deberían recibir información a través de los medios que responda a los criterios de rigor de la ciencia, sin descartar la oportunidad de emitir juicios críticos y opiniones. En este sentido, hay que alertar del peligro que supone la manipulación de los medios, que basándose en ideas preconcebidas y mal entendidas, divulgan contenidos científicos malinterpretados y tergiversados (Elías, 2008). La divulgación de la ciencia debería estar hecha por aquellos que conocen la materia en la que trabajan. Bajo esta premisa, resultaría doblemente provechoso incentivar al mismo alumnado en comunicar la ciencia a sus familiares, mediante la realización de documentales, trabajos científicos, exposiciones... Así mismo, la valoración del trabajo de los científicos, enfatizando la necesidad y trascendencia social de su trabajo, debería ser una obligación moral de los periodistas en el ejercicio de su profesión. En esta línea se encuentran los proyectos basados en el concepto de ciencia ciudadana. Esta consiste en involucrar a la población en la investigación científica, tanto a través de sus propios conocimientos o esfuerzo intelectual como a través de dispositivos o herramientas propias (Serrano et al., 2014). La fundación Ibercivis (<http://www.ibercivis.es/>) creada para este fin propone un observatorio de ciencia ciudadana en el que se pueden consultar todos los proyectos (<http://ciencia-ciudadana.es/>). Como ejemplo representativo, podemos nombrar la iniciativa Mosquito Alert (<http://www.mosquitoalert.com/>), que comenzó en 2013 y que incorpora una aplicación para dispositivos móviles mediante la cual cualquier persona puede aportar su contribución al proyecto.

Estos aspectos concretos que se pueden trabajar fácilmente en el aula, se encuentran a la hora de la práctica, con una resistencia que reside en prejuicios generalizados acerca del conocimiento científico. Estos prejuicios son fácilmente rebatibles si se argumenta desde una perspectiva emocional.

La ley del máximo placer

Se suele decir que el alumnado sigue la ley del mínimo esfuerzo. Se les transmite el mensaje de que el conocimiento duele, de que cuesta llegar a él y de que no proporciona ninguna satisfacción más allá de sacar buenas notas para conseguir un buen empleo en el futuro. Deben sufrir, trabajar duro, esforzarse, sacrificarse. ¿Y para qué? ¿A dónde conduce esta forma de actuar contraria a su naturaleza y sus deseos? Es tan difícil conseguir que la clase haga los deberes, estudie para el examen, esté atenta durante una hora...Y, sin embargo son capaces de no dormir por ir al concierto de su grupo preferido o caminar todo el día para ver a los amigos. ¿Cuál es la diferencia? Yo suelo decir que el alumnado sigue la ley del máximo placer. No importa lo que se tenga que hacer para conseguirlo. Por tanto, hemos de asegurar que el conocimiento, y su aprendizaje, proporcionen el máximo placer.

Muchos se echarán las manos a la cabeza. No, no se trata de convertir las clases en una fiesta perpetua (aunque pensándolo bien, ¿por qué no?). Se trata de disfrutar con el propio proceso del aprendizaje, por el simple hecho de aprehender conocimiento. Jorge Wagensberg, en su libro *El gozo intelectual* (2007), desgrana su teoría respecto a este placer reservado a las mentes que comprenden. Define el gozo intelectual como el sentimiento que se experimenta en el momento exacto de una nueva comprensión. Para llegar a este gozo intelectual es necesario

pasar por tres etapas, representadas por el objeto prioritario que aparece en cada una de ellas: el estímulo, la conversación y la comprensión. En su reflexión sobre lo que ocurre en la escuela nos dice:

...no hay que servir la comprensión y la intuición listas para ser deglutidas de un trago, sino crear caminos que lleven hasta ellas, dar la oportunidad para que estas, sencillamente, ocurran. Para que "caiga la ficha" la mente debe tener holgura para respirar y libertad para reflejarse sobre sí misma. La comprensión por extrusión exterior cierra el paso al gozo intelectual. La conversación debe crear las condiciones para que la mente comprenda, no para que confiese o simule haber comprendido. Quizá no sea fácil crear tales condiciones, pero sí es fácil saber si se han creado. Cuando se comprende o cuando se intuye hay gozo intelectual, cuando se cree haber comprendido o cuando se simula haber comprendido hay solo alivio (p. 50).

Para Wagensberg, los tres principios del método científico, encajan perfectamente en las tres fases necesarias para alcanzar el gozo intelectual. El principio de objetividad, según el cual el científico se hace preguntas buscando interferir lo mínimo posible en sus respuestas y que garantiza la universalidad del conocimiento, encajaría con la fase de conversación. El principio de inteligibilidad, según el cual el científico busca la generalización, adquiriendo el conocimiento necesario para predecir y anticipar, encajaría con la fase de la comprensión. Y el principio dialéctico, según el cual el científico debe enfrentar su modelo de la realidad con los datos empíricos, para contrastar la validez de las teorías y producir el progreso científico, encajaría con la fase del estímulo. El conocimiento científico, bien comprendido, lleva indefectiblemente hacia el gozo intelectual.

Creatividad científica

Otro de los mensajes que se les suele transmitir al alumnado es que el trabajo de los científicos es tremendamente aburrido. Que carece de creatividad al regirse por lógica y principios matemáticos, al tener que encorsetarse en la rígida estructura del método científico. Presentado de esa forma, el trabajo de un científico se percibe como rutinario y monótono, lo que desmotiva el interés hacia él y provoca el alejamiento.

Sin embargo, los mecanismos involucrados en el proceso de producción de conocimiento científico contienen un alto grado de creatividad. Hadamard en su libro *Psicología de la invención en el campo matemático* (1947) reflexiona sobre la forma de pensar de los matemáticos. Haciendo referencia a Graham Wallas, quien estableció cuatro fases en el proceso creativo, Hadamard se centra en el momento de la iluminación, que también recibe el nombre de *insight* o momento "¡aja!", y lo analiza a través del relato de las experiencias de diversos hombres de ciencias. Es en dicho momento cuando se muestra más claramente el resultado de la invención, o también descubrimiento, entendida como creación. Su característica más sobresaliente es que se produce instantáneamente, de forma inconsciente sin tener aparentemente relación con lo que se ha estado haciendo anteriormente. Gauss, en relación a un problema en el cual estaba trabajando, lo describe "Como si un relámpago repentino lo iluminara." (p. 40). Pero el caso más famoso y representativo es el de Poincaré. Este matemático escribió varios libros y artículos en los que analiza el comportamiento de su propio pensamiento durante el proceso de creación matemática. En su libro *Science et Méthode* (1947) relata la famosa anécdota en la que describe como le vino súbitamente una idea crucial para el desarrollo de su trabajo con funciones fuchsianas, al ir a coger un ómnibus. En la conferencia de 1908 ante la Société de Psychologie de París, recogida en el artículo *Mathematical Creation* por *The Monist*, cuenta como una segunda iluminación durante su servicio militar le permitió acabar el trabajo:

Entonces me fui a Mont-Valèrien donde debía hacer mi servicio militar; por lo que mis ocupaciones iban a ser muy diferentes. Un día, al ir por la calle, se me apareció la solución del problema que me estaba bloqueando. No intenté profundizar en ello de inmediato, y solo después de mi servicio volví a retomar la cuestión.³ (Poincaré, 1910, p. 328)

Esta forma de crear, puede dar lugar a interpretar el descubrimiento científico o la invención matemática como una casualidad, fruto de serendipias (Royston, 1992). Sin embargo, basta un somero análisis de las tres fases restante del proceso creativo propuestas por Wallas para comprender que no es así. Existen dos fases previas, la de preparación y la de incubación. Y una posterior, la de verificación. Si queremos provocar momentos *insight* en nuestro alumnado, que les produzcan la emoción del descubrimiento, debemos primero proporcionarles la información necesaria para entender la cuestión que se quiere trabajar y el tiempo para que la procesen. Y una vez hayan tenido la idea, proporcionarles herramientas para que reflexión acerca de ella y verifiquen si es una solución válida.

El sentimiento cósmico

El conocimiento científico y matemático es rechazado frecuentemente debido a su supuesto carácter materialista y lógico, alejado de los valores éticos o acusado de falta de espiritualidad. Las disciplinas científicas, se perciben como materias frías, sin alma, incapaces de emocionar y por consiguiente ajenas a la esencia viva del ser humano. Sin embargo la tarea de hacer ciencia y comprender con la mirada matemática el mundo, es algo que emociona profundamente a los científicos. Einstein describe así esta sensación:

El individuo siente la futilidad de los deseos y aspiraciones humanas, y percibe al mismo tiempo el orden sublime y maravilloso que se pone de manifiesto tanto en la naturaleza como en el mundo del pensamiento. La existencia individual se le impone como una especie de prisión, y ansía experimentar el universo como un todo único significativo⁴. (Einstein, 1954, p. 38)

Tanto en los aspectos más prácticos (en los que las materias científicas resultan motivadoras por formar la personalidad crítica, satisfacer la curiosidad innata y por aportar beneficios para la humanidad) como en los más íntimos y subjetivos (relativos a la creatividad, al placer del conocimiento y a la conciencia espiritual), las emociones están presentes en la ciencia y la matemática. No privemos a nuestro alumnado de sentirlas.

Referencias bibliográficas

- Costillo, E., Borrachero, A. B., Brígido, M. & Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 514-532.
- Curie, E. (1938). *Madame Curie. A Biography*. Nueva York: Garden City.
- De Pro, A., y Pérez, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza De Las Ciencias*, 32(3). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1015>

3 En el original (Poincaré, H., 1910) [Thereupon I left for Mont-Valèrien where I was to go through my military service; so I was very differently occupied. One day, going along the street, the solution of the difficulty which had stopped me, suddenly appeared to me. I did not try to go deep into it immediately, and only after my service did I again take up the question.]

4 En el original (Einstein, A., 1954) [The individual feels the futility of human desires and aims and the sublimity and marvelous order which reveal themselves both in nature and in the world of thought. Individual existence impresses him as a sort of prison and he wants to experience the universe as a single significant whole.]

- Einstein, A. (1954). *Ideas and opinions* (1ª ed.). New York: Crown Publishers, Inc.
- Elías, C. (2008). *La Razón estrangulada* (1ª ed.). Barcelona: Debate.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2013). *La percepción social de la ciencia y la tecnología, 2012*. Madrid: FECYT. Obtenido el 18 de marzo de 2017 de: https://icono.fecyt.es/informesypublicaciones/Documents/Percepci%C3%B3n%20Social_2012.pdf
- Gibson, H. y Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86 (5), 693-705. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.10039>
- Hadamard, J. (1947). *Psicología de la invención en el campo matemático*. Buenos aires: Espasa-Calpe, S.A.
- Lafita, Í., Casas, A., Mètode, R., Paz, E., Oyanguren, I., González, D. et al., (2017). Cosmos: de un viaje personal hacia una odisea espacial. *Revista Mètode*. Obtenido el 18 de marzo de 2017 de: <https://metode.es/noticias/cosmos-de-un-viaje-personal-hacia-una-odisea-espacial.html>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Mellado Jiménez, V., Blanco Nieto, L. J., Borrachero Cortés, A. B. y Cárdenas Lizarazo, J. A. (2012). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (1ª ed.). Badajoz: Grupo de Investigación DEPROFE.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2016). *PISA 2015 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe Español. Madrid: Autor. Obtenido el 20 de marzo de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa-2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c>
- Muñoz Cantero, J. M. y Mato Vázquez, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226. DOI: 10498/15611
- Nortes, R. y De Pro, A. (2010). *Actitudes hacia las ciencias de los alumnos de educación Primaria de la región de Murcia*. Obtenido el 15 de marzo de 2017 de: http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=d3208f27-20f1-4da5-af3a-975da73e1853&groupId=299436
- Pérez, A. y de Pro, A. (2013). Estudio demoscópico de lo que sienten y piensan los niños y adolescentes sobre la enseñanza formal de las ciencias. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp.495-520). Badajoz, España: DEPROFE.
- Pérez, A. (2012). *Actitudes hacia la ciencia en Primaria y Secundaria* (tesis doctoral). Obtenido el 17 de marzo de 2017 de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/120484/TAPM.pdf?sequence=1>
- Poincaré, H. (1947). *Science et methode*. Paris: Flammarion.
- Poincaré, H. (1910). Mathematical creation. *The Monist: An International Quarterly Journal of General Philosophical Inquiry*. 22(3), 321-335.
- Rose, S y Rose, H. (2016). *Can Neuroscience Change Our Minds?* (1ª ed.). Cambridge: Polity Press.
- Royston M. R. (1992). *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sagan, C., Druyan, A. y Soter, S. (escritores) Malone, A. (director) (1980) *The Shores of the Cosmic Ocean* [episodio de serie de televisión] *Cosmos: A Spacetime Odyssey* [Serie de televisión] En G. Andorfer y R. McCain (productores) EEUU: PBS
- Schrödinger, E. (1997). *La Naturaleza y los griegos* (1ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Serrano, F., Holocher-Ertl, T., Kieslinger, B., Sanz, F. y G. Silva, C. G. (2014) *White Paper on Citizen Science for Europe*, In Societize Consortium 2014. Obtenido el 19 de marzo de 2017 de: http://www.societize.eu/sites/default/files/white-paper_0.pdf (19/03/2017)

- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (2), 247-271.
- Vázquez, A., Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la Ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5 (3), 274-292.
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual* (1ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Wilber, K. (2001). *Quantum questions* (1ª ed.). Boston, Mass: Shambhala.

Neuroeducación y emociones



Jesús C. Guillén Buil

La neuroeducación constituye un enfoque integrador y transdisciplinar en el que confluyen los conocimientos suministrados por la neurociencia, la psicología y la pedagogía, básicamente. Tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basándonos en lo que sabemos sobre el funcionamiento cerebral. Constituye un acercamiento de la ciencia al aula que nos debe facilitar evidencias empíricas sobre las estrategias que tienen mayor incidencia en el aprendizaje, junto a una justificación de las causas que las originan.

En los últimos años, ha habido grandes avances en el campo de la neurociencia debido al desarrollo de las tecnologías de visualización cerebral. Actualmente, podemos analizar el funcionamiento del cerebro humano en vivo leyendo, calculando, imaginando, creando, jugando, cooperando,... todas ellas tareas similares a las que realizan continuamente los estudiantes en el aula. Y creemos sinceramente, al igual que opinan otros reconocidos investigadores como Stanislas Dehaene, Sarah-Jayne Blakemore, Paul Howard-Jones, Mariano Sigman, Francisco Mora y muchos otros, que esta información puede ayudarnos a mejorar nuestras prácticas educativas si se transmite y se traslada de forma adecuada. Porque de esta forma podremos alejarnos de muchos de los neuromitos o falsas creencias sobre el cerebro que, lamentablemente, existen en educación (Howard-Jones, 2014).

Tradicionalmente, la educación formal se ha centrado en el desarrollo cognitivo de los estudiantes menospreciando los aspectos emocionales. Sin embargo, las investigaciones recientes en el campo de la neurociencia están demostrando que cognición y emoción constituyen un binomio indisoluble. Las emociones son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, constituyen la base de la curiosidad y la atención y, en definitiva, son determinantes en los procesos de aprendizaje. Estas son, básicamente, las cuestiones que queremos analizar y compartir con todos vosotros en el presente capítulo. Y sabemos que tienen una especial relevancia en el contexto educativo de Secundaria.

Sin emoción no hay razón

Las investigaciones de Antonio Damasio, famoso neurólogo de origen portugués, han suministrado información relevante sobre la conexión existente a nivel cerebral entre los procesos cognitivos y los emocionales. Especialmente, a través del estudio del caso clásico de Phineas

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Guillén Buil, J. C. (2017). Neurociencia y emociones. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 41-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Gage, un trabajador de la construcción de una vía férrea en Vermont, Estados Unidos, a mediados del S. XIX. Tras una explosión, una barra de hierro penetró por su mejilla izquierda, perforó la base del cráneo y atravesó la parte frontal del mismo. Gage no llegó a perder el conocimiento y, en dos meses, se recuperó completamente, al menos en apariencia. No tenía dificultades para moverse, hablar o pensar, pero la persona responsable de antaño se fue convirtiendo en un ser impulsivo, inestable, incapaz de tomar decisiones adecuadas. Cambió su carácter aunque sus funciones intelectuales se mantuvieron intactas.

En los tiempos actuales, Damasio estudió casos similares a los de Phineas Gage. Y comprobó que cuando la región ventromedial de la corteza prefrontal resulta dañada, los pacientes son incapaces de planificar, tomar decisiones adecuadas o mostrar empatía. Se interrumpe la principal vía de comunicación entre las áreas emocionales del cerebro (sistema límbico) y las responsables del procesamiento cognitivo (corteza frontal), con lo que la razón pierde la capacidad para controlar y regular la conducta emocional (Damasio, 2010). Y, en definitiva, esto es lo que nos diferencia a los seres humanos de otras especies. Los neurocientíficos utilizan el término de funciones ejecutivas para referirse a las funciones cognitivas complejas que nos definen como seres sociales y que nos permiten planificar y decidir bien. Una especie de sistema rector que coordina las acciones y facilita la realización eficiente de las tareas, sobre todo cuando son novedosas o requieren mayor complejidad. Estas funciones ejecutivas -fundamentales para el desarrollo académico y personal del alumnado- se pueden mejorar, por lo que su conocimiento constituye una auténtica necesidad educativa.

Somos seres sociales y muy curiosos

El cerebro humano es un órgano social. Desde el nacimiento, las interacciones con los demás son imprescindibles porque sin ellas no podríamos aprender ni sobrevivir. Los bebés se adentran en el mundo social a través de la imitación y, poco después de nacer, son capaces de imitar los gestos y las acciones de las personas cercanas. Disponen de habilidades sociales intuitivas que les permiten, con solo 6 meses de edad, reconocer las injusticias y evaluar a los demás en función de su conducta social. Cuando, por ejemplo, ven una escena en la que un triángulo ayuda a un círculo animado con ojos a subir por una pendiente mientras un cuadrado lo obstaculiza, si les dan a elegir entre un objeto u otro, se quedan mayoritariamente con el triángulo "altruista" (Hamlin et al., 2007).

Asimismo, los seres humanos somos curiosos por naturaleza. Bebés con solo 11 meses de edad se sorprenden ante objetos o procesos que violan las leyes de la física y pasan más tiempo analizando una situación inesperada o irreal como, por ejemplo, cuando una pelota atraviesa una pared o se deja caer por un recipiente y sale por otro situado al lado. En estas situaciones, los bebés exploran y aprenden más de este tipo de objetos, siendo capaces de identificar sonidos asociados a los objetos que violan sus expectativas con más facilidad que en el resto. Y se aburren más con objetos que manifiestan características predecibles (Stahl y Feigenson, 2015). Podemos decir, en cierta forma, que estamos programados para aprender a través de lo que nos motiva, lo que despierta nuestra curiosidad. Y el ingrediente fundamental para que ello ocurra es la emoción.

Nuestro cerebro tiene una capacidad extraordinaria para hacer predicciones continuas sobre lo que sucede a nuestro alrededor. Si ocurre algo previsto -que es lo normal- actuamos de forma inconsciente y se interpreta lo sucedido como algo poco importante, por lo que no será

necesario almacenar esa información. Pero cuando el resultado de nuestra acción mejora la predicción, aparecen en el cerebro una serie de señales que nos permiten aprender lo que ha sucedido. Estas señales se producen en el llamado sistema de recompensa cerebral en el que interviene la dopamina, un neurotransmisor ligado a la curiosidad y a la búsqueda de lo novedoso. Este mecanismo de acción, solamente asociado a las experiencias positivas, es el que nos motiva y posibilita que podamos aprender durante toda la vida. Porque cuando se incrementa lo novedoso, lo diferente,... lo que, en definitiva, suscita una mayor curiosidad, aumenta la activación de regiones cerebrales cuyas neuronas sintetizan dopamina, como el área tegmental ventral o la sustancia negra, y otras en las que se libera ese neurotransmisor, como el núcleo accumbens, mejorando la actividad del hipocampo y facilitándose el aprendizaje (Gruber et al., 2016). Un sistema en continuo funcionamiento desde el nacimiento que ha garantizado nuestra supervivencia. Por lo tanto, más que preguntarnos sobre cómo motivar a nuestro alumnado, deberíamos plantearnos por qué muchos estudiantes están frecuentemente tan desmotivados ante lo que queremos que nosotros aprendan. Porque no hay duda que sí que están motivados para aprender otras muchas cosas.

La letra con sangre no entra

La forma de afrontar las situaciones cotidianas afecta a nuestra salud física, cognitiva y emocional. Las personas más positivas viven más, tienen más éxito en la vida y generan una apertura mental que las hace más receptivas e incluso más creativas. Las emociones positivas abren el foco de la atención que posibilita una mayor exploración del entorno, respuestas menos habituales y reflexiones novedosas (Subramaniam et al., 2009).

Por otra parte, el miedo y el estrés asociado al mismo dificultan la integración de los nuevos conocimientos en lo ya conocido y la transferencia del aprendizaje a otras situaciones. Los niveles de estrés muy intensos o prolongados se traducen en elevados niveles de la hormona catabólica cortisol. Ello perjudica la consolidación de las memorias porque el hipocampo tiene muchos receptores de esta hormona. Y también se han encontrado otros efectos perjudiciales a nivel neuronal en la corteza prefrontal o en la amígdala (Sapolsky, 2015).

Los estudios con neuroimágenes han confirmado que un estado de ánimo positivo es esencial para que se dé un buen aprendizaje. En un interesante experimento los participantes vieron imágenes que correspondían a contextos emocionales diferentes (positivos, negativos y neutros) y luego se les mostró palabras que debían memorizar. Cuando se analizó el cerebro de los participantes durante las tareas se observó que se activaban regiones diferentes: el lóbulo frontal en los contextos emocionales neutros, la amígdala en los negativos y regiones del hipocampo ante las situaciones emocionales positivas. Como ya comentamos, el lóbulo frontal es el director ejecutivo del cerebro; la amígdala desempeña un papel fundamental ante sucesos amenazantes o en respuestas como el miedo o la ansiedad; y el hipocampo es imprescindible en los procesos de memoria y aprendizaje. Pues bien, ante contextos emocionales positivos, los participantes recordaban más palabras, una muestra más de la estrecha relación que existe entre emoción y cognición (Erk et al., 2003). Y ello tiene importantes implicaciones educativas porque sugiere que un clima emocional positivo en el aula es imprescindible para que se dé el aprendizaje. El aprendizaje con alegría constituye una experiencia que nuestro cerebro trata de repetir y que consolidará en la memoria durante más tiempo.

Las investigaciones en neurociencia están revelando que la corteza prefrontal desempeña un papel crucial en los procesos de autorregulación y la región izquierda, en concreto, es capaz de facilitar una mayor resiliencia inhibiendo la actividad de la amígdala. Las personas con una gran

actividad cerebral en la corteza prefrontal izquierda son más propensas a experimentar sentimientos asociados a la felicidad, la alegría o el entusiasmo. Por el contrario, aquellas con una elevada actividad de la corteza prefrontal derecha, en conjunción con una actividad baja de la corteza prefrontal izquierda, son más propensas a experimentar sentimientos relacionados con la ansiedad o la tristeza (Davidson y Begley, 2012) Todo ello sugiere algunas preguntas que despiertan mucho interés educativo. Por ejemplo: ¿Podemos elevar la actividad de la corteza prefrontal izquierda y así convertirnos en personas emocionalmente más positivas? ¿Es posible aumentar las conexiones entre la corteza prefrontal y la amígdala para así soportar mejor las adversidades de la vida?

Ya hace mucho tiempo que se incorporaron con éxito los programas terapéuticos de reducción del estrés basados en el *mindfulness* (del inglés, MBSR) para sobrellevar el dolor crónico, aliviar el sufrimiento psicológico o mitigar la ansiedad y la depresión pero, en los últimos años, se han identificado los cambios cerebrales que producen este tipo de prácticas: 8 semanas de entrenamiento son suficientes para incrementar la actividad de la corteza prefrontal izquierda que está asociada al bienestar y la resiliencia (Davidson y Begley, 2012), o para aumentar la concentración de materia gris en regiones cerebrales que intervienen en procesos relacionados con la regulación emocional, la atención y el aprendizaje (Hölzel et al., 2011).

Educando al cerebro

Existen evidencias empíricas que demuestran que podemos desarrollar diversas competencias sociales y emocionales, imprescindibles en los tiempos actuales, a través de intervenciones escolares. Y no solo eso, sino que esas competencias inciden positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Por ejemplo, en un estudio longitudinal de varios años de duración en el que participaron 270.000 estudiantes estadounidenses, desde la educación infantil hasta la etapa preuniversitaria, se compararon 213 escuelas que utilizaban programas orientados al aprendizaje socioemocional con otras que no los utilizaban (Durlak et al., 2011). Los resultados no ofrecieron dudas. Los estudiantes que participaron en los programas socioemocionales en la infancia, a los 18 años mostraron mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, actitudes más positivas y mayor compromiso escolar que aquellos que formaron parte del grupo de control. Además, repitieron menos cursos (14% frente al 23%) y obtuvieron mejores resultados académicos (una media del 11% superior).

Cuando se añaden a este tipo de programas las prácticas contemplativas, como el *mindfulness*, se mejoran los resultados obtenidos en relación a cuando se utilizan estas técnicas por separado (Conley, 2015). Por ejemplo, cuando una niña o un niño están alterados, decirles que tomen conciencia de sus propias emociones puede ser insuficiente; o la simple práctica del *mindfulness* no garantiza que adquieran las competencias necesarias para resolver conflictos. Sin embargo, cuando se integra el *mindfulness* en los programas de educación socioemocional, algunas de sus competencias se ven reforzadas: la autoconciencia adopta una nueva profundidad de exploración interior, la gestión emocional fortalece la capacidad para resolver conflictos y la empatía se convierte en la base del altruismo y la compasión.

Si existe una competencia capital en los programas de educación emocional es la regulación emocional, la cual nos permite dar una respuesta apropiada al contexto y no dejarnos llevar por la impulsividad. La capacidad de controlar nuestras acciones depende de las funciones ejecutivas, las cuales son muy importantes para la vida cotidiana y resultan imprescindibles para el éxito académico (Best et al., 2011) y el bienestar personal del estudiante. El buen funcio-

namiento ejecutivo del cerebro depende, básicamente, del área mejor conectada: la corteza prefrontal. Desde la perspectiva evolutiva, esta es la región más moderna del cerebro, pero también la más vulnerable. El estrés, la tristeza, la soledad o una mala condición física pueden perjudicar el buen funcionamiento de la corteza prefrontal. De hecho, en una situación de estrés, se pueden manifestar síntomas parecidos a los asociados al TDAH, debido a la dificultad para pensar con claridad o ejercitar el adecuado autocontrol.

Según Adele Diamond, una de las pioneras en el campo de la neurociencia cognitiva del desarrollo, aunque las funciones ejecutivas pueden mejorarse a través de un entrenamiento puramente cognitivo, se pueden trabajar incidiendo en lo que las perjudica atendiendo siempre las necesidades sociales, emocionales y físicas de los estudiantes (Diamond y Ling, 2016). Para ello, el aprendizaje ha de estar vinculado al juego, el movimiento, las artes o la cooperación. O si se quiere, para facilitar un adecuado desarrollo cerebral y un aprendizaje eficiente y real es necesario promover la educación física, el juego, la educación artística y la educación socioemocional. Y si hay una etapa en la que el desarrollo de la corteza prefrontal requiere una buena educación emocional es la adolescencia.

Emociones en la adolescencia

Los estudios con neuroimágenes de los últimos años han revelado que la adolescencia constituye un periodo en el que se produce una extraordinaria reorganización cerebral, tanto a nivel funcional como estructural, comparable a la que acontece en los tres primeros años de vida. Y es esta gran plasticidad cerebral la que hace que la adolescencia sea un periodo de grandes oportunidades, pero también de grandes riesgos. Así, por ejemplo, los adolescentes pueden progresar rápidamente en su desarrollo cognitivo, emocional y social, pero también son más vulnerables a conductas de riesgo o a trastornos psicológicos.

Los cambios más importantes que se dan en el cerebro durante la adolescencia no están asociados al desarrollo de regiones cerebrales sino a un proceso de reorganización que mejora la comunicación entre las mismas. Estos cambios se dan, principalmente, en la corteza prefrontal y en el sistema límbico o emocional.

En la actualidad se cree que lo más determinante para explicar la conducta típica del adolescente no es únicamente el desarrollo tardío de las funciones ejecutivas, asociado al lento proceso de maduración de la corteza prefrontal -que puede alargarse hasta pasada la veintena-, o los cambios drásticos que experimenta el sistema límbico durante la pubertad estimulado por las hormonas, sino el desfase temporal entre ambos procesos (Mills et al., 2014). La mayor sensibilidad de regiones subcorticales durante la adolescencia promueve la aparición de conductas evolutivamente muy arraigadas que animan al joven a explorar nuevos ambientes, asumir riesgos o alejarse del entorno familiar para entablar relaciones entre iguales, por ejemplo. Y la falta de desarrollo de la corteza prefrontal explicaría su mayor dificultad para controlarse, entender a los demás o percibir esos mensajes tan importantes en las interacciones sociales.

El proceso de reorganización y maduración gradual que experimenta el cerebro en la adolescencia afecta, principalmente, a regiones que regulan la experiencia del placer (recompensa), la forma en la que vemos y pensamos sobre los demás (cognición social) y cómo nos controlamos (autorregulación). La inclinación a tomar riesgos en este periodo ha demostrado tener un valor adaptativo porque, en muchas ocasiones, el éxito en la vida requiere afrontar situaciones menos seguras. Al igual que ocurre con la tendencia a relacionarse con iguales -las compa-

ñeras y los compañeros de la misma edad ofrecen más novedades que el entorno familiar ya conocido-, las conductas de riesgo típicas de la adolescencia se han observado en todas las culturas, aunque en grado diferente (Steinberg, 2014). Esto sugiere que, en lugar de intentar cambiar la naturaleza adolescente, deberíamos incidir en el contexto en el que estas inclinaciones naturales se dan. Así, por ejemplo, los programas educativos de prevención -como los de embarazos no deseados o de consumo de alcohol- no serán los más adecuados porque asumen que los adolescentes pensarán en las consecuencias futuras de sus actos en estados de alto impacto emocional (no lo harán) o que toman riesgos porque no están bien informados sobre esas consecuencias (no son conscientes de ello).

Otro enfoque diferente que está más en consonancia con las necesidades cerebrales del adolescente es el de los programas que inciden en la mejora de la autorregulación. Y ya sabemos cuáles son las estrategias más adecuadas para fomentar un buen funcionamiento ejecutivo, según las investigaciones de Adele Diamond.

Mentalidad de crecimiento en el aula

El equipo de investigación de John Hattie, profesor de la Universidad de Auckland, ha analizado en los últimos años más de 1.200 metaanálisis, en los que han intervenido millones de estudiantes de todo el mundo, con el objetivo de reconocer los factores más importantes que afectan al rendimiento académico del alumnado. Han identificado 195 influencias sobre el aprendizaje (programas, metodologías, técnicas, etc.) y las han clasificado según una medida estadística conocida como tamaño del efecto. La gran mayoría de los factores analizados tienen una incidencia positiva, lo cual indica que prácticamente todo lo que hacemos en el aula hace que los estudiantes aprendan, pero lo que realmente nos debe interesar son las incidencias altas. Entre los efectos mayores encontramos cuestiones emocionales relacionadas con el *feedback*, la relación entre el profesorado y el alumnado o las interacciones entre estudiantes. Y las tres incidencias con mayores tamaños del efecto son las expectativas del profesorado sobre la capacidad de sus alumnas y alumnos, las expectativas de los propios estudiantes y la cooperación entre docentes (Hattie, 2015).

Difícilmente puede darse una verdadera cooperación si no ponemos en práctica de forma adecuada competencias emocionales vinculadas a la comunicación, el respeto o la solidaridad. Y para ello se necesita educación socioemocional, que en el aula siempre parte de la formación del profesorado. En cuanto a las expectativas, están relacionadas con las famosas "etiquetas" o estereotipos con los que solemos encasillar frecuentemente a nuestro alumnado y que, por supuesto, no están en consonancia con lo que sabemos sobre el cerebro y su capacidad plástica extraordinaria.

Durante muchos años, el equipo de investigación de Carol Dweck ha analizado cómo afrontan los estudiantes los retos académicos, constatando la gran incidencia que tiene sobre su rendimiento la forma de interpretar sus propias capacidades. Han comprobado que aquellos que creen que pueden desarrollar y mejorar sus capacidades a través del esfuerzo o de buenas estrategias y consejos (mentalidad de crecimiento), se centran más en el proceso de aprendizaje, y no en el mero resultado, y son más perseverantes ante las tareas y las dificultades que puedan surgir. Todo ello tiene una incidencia directa en su rendimiento académico (Blackwell et al., 2007).

La tendencia natural a aprender a través de la imitación tiene una gran relevancia en el contexto del aula porque, en consonancia con lo que ya sabemos hace tiempo sobre el efecto *Pigmalión*, nuestras expectativas sobre la capacidad de los estudiantes pueden condicionar

nuestro comportamiento hacia ellos perjudicando, en algunos casos, su motivación y evolución académica. Porque cuando creemos que las capacidades de los estudiantes son estables, es más fácil que nos centremos en los resultados académicos y no en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando tenemos la adecuada mentalidad de crecimiento somos más proclives a animar al alumnado y no encasillarlo según sus creencias (Park et al., 2016). Y es que las emociones son imprescindibles tanto para el que enseña como para el que aprende, que en el aula somos todos.

¿Y en la práctica?

A continuación, compartimos algunas ideas y estrategias que están en consonancia con las investigaciones analizadas y que pueden ser útiles para despertar la chispa emocional entre el alumnado de Secundaria y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Un clima emocional positivo en el aula es imprescindible para el aprendizaje. Ello conlleva que los estudiantes se sientan seguros, se asuma con naturalidad el error y que las expectativas sean positivas, tanto las del alumnado como las del profesorado.
- Somos curiosos por naturaleza. En los inicios de las clases o de cualquier acción educativa podemos suscitar la curiosidad y activar el sistema de recompensa cerebral de los estudiantes a través de estrategias novedosas, conflictos cognitivos, preguntas abiertas, historias, etc.
- El cerebro que actúa es un cerebro que comprende. Las metodologías de aprendizaje activas en las que los estudiantes son los protagonistas del proceso y “aprenden haciendo” motivan más y fomentan un aprendizaje más profundo.
- Es necesario dotar de sentido y significado el aprendizaje. Ello requiere conocer los intereses personales del alumnado, sus motivaciones, sus conocimientos previos y vincular el aprendizaje a situaciones reales.
- Nuestro cerebro es social. Fomentar la cooperación -a todos los niveles- es una auténtica necesidad en los tiempos actuales. Promover proyectos del tipo aprendizaje-servicio (ApS) puede facilitar el desarrollo creativo, la reflexión y la búsqueda de nuevas expectativas del adolescente.
- Nuestro cerebro es único. Cada estudiante es diferente y tiene un ritmo de aprendizaje particular. Por ello, su progreso eficiente requiere suministrar retos adecuados a sus necesidades y el *feedback* correspondiente que le permita ir progresando.
- La educación es emocional. Un buen funcionamiento ejecutivo del cerebro está asociado a un mejor desarrollo académico y personal del alumnado. El deporte, las artes, el juego y la educación social y emocional facilitan el proceso.
- El profesorado es el instrumento didáctico más potente. Las maestras y los maestros apasionados por lo que hacen contagian entusiasmo, fomentan una mentalidad de crecimiento y miran con afecto a su alumnado. En definitiva, despiertan las emociones y abren las puertas de la atención y el aprendizaje colectivo.

Referencias bibliográficas

- Best, J. R., Miller, P. H. y Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327-336.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. y Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78 (1), 246-263.

- Conley, Colleen S. (2015). SEL in Higher Education. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.) *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 197-212). Nueva York: Guilford Press.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro: claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona: Destino.
- Diamond, A. y Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M. y Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18, 439-447.
- Gruber, M. J., Ritchey, M., Wang, S. F., Doss, M. K. y Ranganath, C. (2016). Post-learning hippocampal dynamics promote preferential retention of rewarding events. *Neuron*, 89 (5), 1110-1120.
- Hamlin, J. K., Wynn, K. y Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79-91.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. y Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191, 36-43.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- Mills, K. L., Goddings, A. L., Clasen, L. S., Giedd, J. N. y Blakemore, S. J. (2014). The developmental mismatch in structural brain maturation during adolescence. *Developmental Neuroscience*, 36, 147-160.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. y Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: relation to teacher reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108 (3), 300-313.
- Sapolsky, R. M. (2015). Stress and the brain: individual variability and the inverted-U. *Nature Neuroscience*, 18 (10), 1344-1346.
- Stahl, A. E. y Feigenson, L. (2015). Cognitive development. Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration. *Science*, 348 (6230), 91-94.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Nueva York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Subramaniam, K., Kounios, J, Parrish, T. B. y Jung-Beeman, M. (2009). A brain mechanism for facilitation of insight by positive affect. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21 (3), 415-432.

La gamificación: una herramienta para la educación emocional

■ ■ ■

Isabel Fernández Solo de Zaldívar

Jugar y narrar son actividades cognitivas y afectivas que desde muy temprana edad posibilitan la expresión y desarrollo de la función simbólica (Esnaola Horacek, 2008). En este sentido los juegos constituyen una herramienta indispensable para comprender el escenario sobre el cual el propio sujeto construye la expresión simbólica de sus preocupaciones, sueños, esperanzas y temores... En este sentido podemos destacar, éxito de pequeños muñecos como los *Playmobil*, que permiten crear y narrar nuevos escenarios, expresando sentimientos y emociones, o los juegos de rol y videojuegos (en edades más avanzadas), que nos permiten “vivir y sentir emociones”.

El alumnado no podrá enfrentarse a la sociedad actual si la educación se basa en las clases magistrales, en las que juega un papel de mero espectador pasivo de una realidad construida desde fuera, que no activa la creación de valores y sentimientos, dejando de lado el compromiso social y político de esta nueva generación. La propuesta lúdica y el relato que se despliega en estos particulares los juegos constituyen un espacio cultural simbólico (Bourdieu, 1984) privilegiado de simulación y construcción de la dinámica de las interacciones sociales y afectivas que es preciso comprender para incorporar a las propuestas educativas.

Ante la realidad de la sociedad actual y los cambios que estamos viviendo, los docentes tenemos la responsabilidad de adaptarnos, para guiar al alumnado en un crecimiento personal y profesional que permita su desarrollo e integración en la sociedad. Nos encontramos en un momento social que muchos estudios han etiquetado como la tercera revolución industrial debido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este sentido, la importancia de la transmisión del conocimiento ha dejado de ser imprescindible, dado que nuestro alumnado tiene un acceso ilimitado a la información a través de textos o vídeos, y esta es mucho más completa que lo que un libro de texto y el profesorado puedan transmitir. En este sentido la enseñanza de diferentes competencias y el adiestramiento de las emociones, se ha convertido en este siglo en una de las cuestiones más importantes que debemos afrontar.

Para afrontar este reto se requiere un nuevo modelo educativo. En este nuevo paradigma el alumnado se considera un sujeto activo en la formación y construcción de su conocimiento, es una persona libre que desea saber, aprender y para ello propone, indaga y reflexiona sobre su apren-

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Fernández Solo de Zaldívar, I. (2017). La gamificación: una herramienta para la educación emocional. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Bázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 49-56). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

dizaje. Por su lado el profesorado debe adoptar el rol de guía, que orienta, planea, dirige el aprendizaje, reflexiona y aprende de las situaciones surgidas en clase; proporcionando aprendizajes para la vida, mejorando así su desarrollo cognoscitivo y promoviendo espacios para el desarrollo y la expresión de las emociones. Este cambio educativo preciso consiste en que pasemos de una educación centrada en la enseñanza, en la docencia, a un proceso centrado en la discencia, el alumnado. Esto debe hacernos reflexionar y revisar completamente el modelo didáctico, y este cambio debe producirse en la programación de aula de cada uno de nosotros, incorporando en nuestro día a día el trabajo autónomo del alumnado, siendo este el que asuma la responsabilidad y el control de su aprendizaje, la iniciativa, metas, recursos... Nuevas herramientas como la gamificación pueden ayudarnos a llevar a cabo este difícil reto que como docentes debemos afrontar.

¿Qué es la gamificación?

Podemos decir que la gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos para involucrar a los usuarios (Zichermann y Linder, 2010)

Por tanto, el concepto de gamificación no es nuevo, ya lo conocíamos y aplicábamos desde hace mucho tiempo; sin embargo, sí es nuevo el término utilizado y la investigación que se ha realizado de esta nueva herramienta, que nos ayuda a poder aplicarla más rigurosamente.

Si nos basamos en esta definición podemos decir que la gamificación trata de conseguir que determinadas tareas que resultan tediosas y aburridas, se conviertan en situaciones satisfactorias que aporten experiencias significativas, impulsando que el usuario llegue al "estado de ánimo que corresponde al juego (...) el arrebató y entusiasmo" (Huizinga, 2008, p. 168)

El juego es una forma de aprender haciendo (*learning by doing*), con muchas ventajas que nos permiten tomar decisiones en un entorno protegido. El juego en sí mismo enseña. Detrás de cada juego hay una serie de aprendizajes tanto de contenidos como de valores, tolerancia a la frustración, memorización de reglas, estrategias para ganar, anticipación ante las posibles acciones del otro... Cualquier juego desarrolla competencias esenciales como la observación, probabilidad, rapidez, empatía, intuición, toma de riesgos y de decisiones. A veces gano y a veces pierdo, pero siempre las decisiones tienen consecuencias, mis acciones generan consecuencias sobre el entorno.

¿Qué son las emociones?

Si comenzamos con la raíz etimológica de la palabra emoción, diremos que emoción es "*emotio, emotionis*", derivado del verbo latino movere que coincide con la misma raíz de motivación (movere). Contiene el prefijo e, este prefijo indica "alejamiento", "movimiento hacia".

Podemos encontrar muchas definiciones de las emociones, siendo la descripción que realiza Fernández Abascal la que puede ofrecernos un acercamiento más clarificador del término:

Las emociones son procesos psicológicos que nos prestan un valioso servicio al hacer que nos ocupemos de lo que realmente es importante en nuestra vida. Como si fuera un sistema de alarma, nos señalan las cosas que son peligrosas o aversivas, y que por tanto debemos evitar, y las cosas que son agradables o apetitivas, y a las que por tanto debemos acercarnos (Fernández-Abascal, et al., 2010, p.18).

La educación emocional

Tal y como se ha expresado en varios artículos de este libro, en esta edición y en ediciones anteriores, la educación emocional es posible, teniendo como objetivo conseguir una armonización del bienestar personal y social a través del desarrollo de competencias emocionales que nos permitan comprender y expresar de forma apropiada diferentes situaciones vitales.

Así, una correcta educación emocional nos permitirá un acercamiento a los demás y un mayor conocimiento de nosotros mismos. Podemos destacar la importancia de incluir las emociones dentro del sistema educativo debido a la estrecha relación que mantiene con las diferentes etapas del proceso enseñanza aprendizaje (Ortega-Navas, 2010).

La educación emocional, permitirá a nuestro alumnado un correcto desarrollo de la personalidad y una mayor integración social, lo que puede ayudarnos a disminuir el abandono/fracaso escolar temprano, convirtiéndose así en un instrumento que nos ayudará a la evolución y el desarrollo de la sociedad.

Gamificación y emociones

En gamificación, las emociones son uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta, ya que, al fin y al cabo, tratamos de conectar con el alumnado en base a sus motivaciones y sentimientos. Podemos decir que un espacio lúdico nos permite realizar dos acciones esenciales para poder trabajar las emociones: en primer lugar se puede HACER (se puede experimentar), aunque sea virtualmente, y en segundo lugar y todavía más importante ¡PODEMOS EQUIVOCARNOS!. Equivocarse para aprender.

Uno de nuestros problemas en el desarrollo del entrenamiento de las emociones es la angustia por equivocarnos. Sin embargo, si observamos a un niño jugando con su videojuego, si se equivoca, no tiene problema en volver a empezar. Por el contrario, en nuestra sociedad no permitimos las equivocaciones, si alguien falla lo suspendemos, lo castigamos, le regañamos, y si no sabe expresar o interpretar una emoción, esto puede repercutir negativamente en sus relaciones.

De acuerdo con las investigaciones psicopedagógicas recientes desarrolladas en el campo de los videojuegos, queda demostrada su intervención en los procesos de construcción de la identidad social de los jóvenes actuales (Esnaola Horacek, 2008).

Si nos centramos en los juegos de rol o multijugador, podemos crear un clima, (ambiente, caracterización de jugadores, emoción, sorpresa...) que aporta una gran potencialidad para poder trabajar las emociones y que son el gran atractivo de este tipo de juegos.

Cada jugador adopta un personaje y distintos roles según criterios que se definen dentro del equipo en las distintas fases del juego, respetando siempre unas reglas. Así observamos que mediante estos juegos podemos inducir casi cualquier emoción posible en los jugadores. El usuario puede identificarse e implicarse emocionalmente con lo que está sucediendo en el tablero, en el *role playing* o en la pantalla del ordenador.

Por lo tanto, podemos afirmar que el uso controlado y racional de los videojuegos puede ser un campo de prueba social en donde se ensayan diferentes roles, ya que la persona se identifica e implica con los personajes allí presentados produciéndose un proceso inmersivo

(González, 2008). De esta manera, la experiencia en un videojuego se transforma en una experiencia emocional tan natural como la que se produce en el mundo real.

La propuesta lúdica y el relato que se despliega en estos particulares entornos interactivos constituyen un espacio cultural simbólico privilegiado (Bourdieu, 1984) de simulación y construcción de la dinámica de las interacciones sociales y afectivas que es preciso comprender para incorporar a las propuestas educativas.

Por lo tanto, es hora de pasar del lamento argumentativo de los videojuegos y juegos de rol como inductores a las conductas violentas, inadaptativas y compulsivas al argumento más útil y optimista de la utilización del potencial de estas herramientas para el correcto desarrollo de las emociones en nuestros niños y jóvenes.

Para utilizar la gamificación en el adiestramiento de emociones, solamente debemos conocer a nuestro alumnado, nuestro contexto y el tipo de juegos de los que disfrutan, incluso podemos trabajar con más de un entorno lúdico si nuestro alumnado posee diferentes gustos o aficiones, ya que, como hemos señalado en todos los juegos, uno de los principales componentes son las emociones.

El alumnado aprende a aplicar determinadas reglas en las diferentes etapas del juego, y pantallas, no olvidan las reglas cuando llegan a una nueva pantalla, sino que investigan, interaccionan, preguntan a los compañeros, se socializan, o buscan soluciones en Google para poder aplicarlas a su juego, las verbalizan, cooperan entre ellos, respetan las reglas, se adaptan e interactúan entre ellos. Nuestro alumnado quiere participar, no quiere ser mero consumidor.

Descubrimos cómo expresan alegría de superación cuando descubren, pasan a una nueva pantalla, copian, aprenden de situaciones y las extrapolan...observan como sus acciones influyen en los demás en un entorno... También debemos destacar que se aprende más rápidamente gracias al *feedback* inmediato que se obtiene y que nosotros como docentes podemos articular.

Pasos para gamificar

Como ya hemos apuntado la utilización de los elementos de los juegos en el proceso de adiestramiento de las emociones pueden ser de gran utilidad, así el alumnado aprenderá a detectar emociones propias y ajenas, comprenderlas y utilizarlas de forma positiva y beneficiosa. La Figura 1 nos muestra los diferentes pasos a seguir para elaborar un proceso de aprendizaje gamificado que en este caso utilizaremos en el adiestramiento de las emociones.

En primer lugar y en el centro de la propuesta que realicemos, siempre debe estar el alumnado. Un correcto análisis del alumnado y su contextualización es el que nos llevará a una situación óptima en la aplicación de los componentes o elementos del juego a este tipo de situaciones. Para realizar un correcto análisis, podemos utilizar diferentes técnicas y herramientas. En la Figura 2 se propone la utilización del mapa de empatía para un correcto acercamiento del alumnado.

Este mapa de empatía nos propone analizar al alumnado con varias preguntas básicas sobre las que debemos reflexionar:

- ¿Qué hace?
- ¿Qué piensa?
- ¿Qué siente?

Para la correcta aplicación tampoco debemos olvidar el análisis del aula y la contextualización del alumnado:

- ¿Qué hago?
- ¿Qué consigo?
- ¿Cómo me siento?
- ¿Cuáles son mis problemas?



Figura 1. Pasos para gamificar el proceso de aprendizaje (Fuente: elaboración propia).



Figura 2. Mapa de Empatía (Fuente: <http://innokabi.com/mapa-de-empatia-zoom-en-tu-segmento-de-cliente/>).

Para la realización de esta reflexión podemos pedir también la participación del alumnado, a través de cuestionarios, entrevistas, sociogramas y dinámicas de grupo.

Una vez que hemos reflexionado profundamente sobre las características, motivaciones y situación de nuestro alumnado estamos en disposición de centrarnos en el primer paso operativo.

Habitualmente cuando queremos impartir una clase de una materia determinada solemos programar los objetivos, acciones, resultados, temporalización, evaluación...pero ¿qué ocurre cuando queremos trabajar las emociones?, ¿realmente somos tan disciplinados?

Debemos prestar atención en este aspecto de planificación, en ocasiones nuestro alumnado no siente la importancia del desarrollo de estas actividades porque nosotros mismos no le prestamos la misma atención que a otras actividades que se desarrollan en el aula. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de preparación de la actividad gamificada que vamos a desarrollar.

TÍTULO DE LA TAREA	
OBJETIVOS (Resultado final a obtener)	CONTEXTO
EMOCIONES IMPLICADAS	COMPETENCIAS IMPLICADAS
ELEMENTOS DE GAMIFICACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS
DESCRIPCIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	

Figura 3. Ficha para la planificación de actividades gamificadas.

Como en el desarrollo de una programación partiremos de los objetivos que queremos alcanzar. Debemos tener en cuenta que estos objetivos deben ser concretos, medibles y alcanzables. Los objetivos correctamente redactados nos ayudarán a comprobar el resultado del programa. No debemos olvidar la importancia de la evaluación de las actividades propuestas en este tipo de programas, esto nos permitirá conocer el éxito de su aplicación y la propuesta de mejoras en programas consecutivos. Es importante que este tipo de educación emocional que nos proponemos esté relacionada con las competencias que estamos trabajando en clase en el desarrollo en el currículum, esto nos permitirá que estas propuestas resulten más significativas para el alumnado.

En la Figura 4 se muestran varios ejemplos de los elementos esenciales del juego que debemos incluir en nuestras propuestas gamificadas. Para ello deberemos tener en cuenta las ideas básicas de la aplicación de gamificación en el aula (Teixes, 2014):

- Estudiantes codiseñadores: es importante que siempre que sea posible los estudiantes sean codiseñadores de la propuesta gamificada. También se les puede hacer partícipes siendo ellos quienes seleccionen los diferentes juegos con los que vamos a trabajar las emociones.
- Segundas y terceras oportunidades: la propuesta gamificada debe tener siempre varias oportunidades para que el jugador pueda alcanzar el objetivo, entrenando, participando... siempre debe existir un *play again*.
- *Feedback* instantáneo: tenemos que tener en cuenta la importancia de la respuesta ante sus actuaciones, esto nos ayudará a identificar las emociones y sus consecuencias directas.

- Hacer el progreso visible: si unimos el *feedback* inmediato a la visibilidad de su progreso conseguimos que el alumnado obtenga información inmediata sobre sus progresos, y pueda reconducir la situación en cada momento.
- Idear retos o misiones: esto nos va a permitir conseguir un mayor nivel de implicación y motivación al alumnado.
- Capacidad de elección de los estudiantes: es esencial para el aprendizaje de las emociones y su diferenciación que los juegos tengan varios caminos que los estudiantes puedan elegir, para poder observar cuáles son las consecuencias en cada una de las situaciones, esto nos permitirá poder establecer un análisis posterior de los diferentes caminos.
- Habilidades individuales y de equipo: es importante que el desarrollo de este tipo de propuestas gamificadas tienda hacia las habilidades individuales y grupales. Si bien nuestro alumnado debe capacitarse en el desarrollo óptimo en la educación emocional, es cierto que las emociones forman parte del ámbito eminentemente socializador, siendo muy importante el trabajo en equipo para su correcto desarrollo.
- Aceptar el fracaso, enfatizar la práctica: en correcto diseño del programa nos permitirá que el alumnado aprenda a gestionar el fracaso, sacando de él el mayor rendimiento posible.

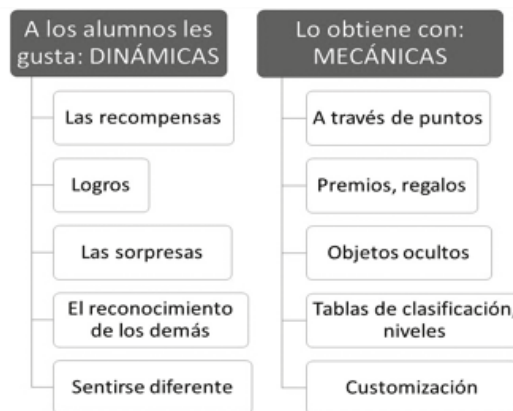


Figura 4. Elementos de la gamificación: dinámicas y mecánicas (Fuente: elaboración propia).

Antes de diseñar la actividad completa es importante reflexionar sobre los materiales y recursos de los que puedo disponer. Es importante realizar una reflexión profunda sobre este aspecto. En ocasiones solamente contamos con los recursos obvios con los que cuenta el centro educativo: mesa, proyector, sillas...pero si pienso un poco más puedo observar que esos no son todos los recursos con los que puedo contar: los estudiantes poseen teléfonos, amigos, juegos.... Esto nos permitirá multiplicar las opciones de actividades que puedo realizar.

Por último, y como hemos comentado anteriormente, no debemos olvidar la importancia de la evaluación tanto de la actividad desarrollada como de las competencias adquiridas por el alumnado. Para realizar la evaluación de la actividad deberemos tener en cuenta la satisfacción del alumnado y el profesorado, lo cual puede realizarse a través de encuestas o cuestionarios. Otro aspecto importante es la comprobación del logro de los objetivos planteados.

La evaluación del alumnado puede realizarse también a través de rúbricas, portfolios o incluso mediante la observación directa estructurada. El correcto planteamiento de la evaluación desde el principio del diseño de la actividad nos dará pautas y nos guiará en su aplicación directa en el aula. Además, nos permitirá mejorar paulatinamente la aplicación de las propuestas gamificadas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo.
- Esnaola Horacek, G. L. (2008). La narrativa de los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9 (3), 48-68.
- Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. D. y Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- González, C. S. (2008). *Interacción, Motivación y Emociones con Videojuegos*. In IX Congreso Internacional Interacción, (pp. 9-11). Albacete.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega-Navas, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.
- Zichermann, G. y Linder, J. (2010). *Game-based marketing. Inspire customer loyalty through rewards, challenges and contests*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Una experiencia con *Kahoot* en las clases de idiomas



Pedro Civera Coloma y Sara Civera Arráez

Quiero en primer lugar agradecer a Agustín Caruana, director del CEFIRE de Elda, la invitación a participar en este libro. Durante 20 años formé parte del equipo del CEFIRE de Elda, el centro de formación de profesorado, que puso su acento en la innovación y en los recursos educativos tan necesarios para el profesorado y me alegra enormemente que lo siga haciendo.

Tras dos décadas decidí reincorporarme a las aulas del instituto Azorín, donde yo estudié, y donde mis hijas también lo han hecho, mi mujer lleva casi tres décadas enseñando inglés y allí decidí que era el momento de reincorporarme a mi instituto.

La verdad es que ha sido un año interesante, dar clase en el nocturno es un lujo. En dos décadas el perfil del alumnado ha cambiado y yo también he cambiado. Los alumnos y alumnas a quienes ahora doy clase nacieron justo el año que me incorporé al CEFIRE. En estos años han aparecido muchas innovaciones y este siglo XXI nos está transformando a todos muy rápidamente.

Los que me conocen saben que desde siempre me han fascinado las aplicaciones de la informática en la educación y me gusta probar cosas nuevas. Este artículo pretende contar mi experiencia y animar a otros a usar *Kahoot*, la aplicación que me ha permitido dar otro uso a los móviles en clase.

Aunque conocía la aplicación y la habíamos presentado en cursos del CEFIRE, no la había usado ni tenía conciencia de hasta qué punto hoy por hoy la hace poderosísima. Mi hija Sara Civera tiene la culpa de ello. Me introdujo y me abrió los ojos a un nuevo escenario que hoy por hoy ha cambiado muchas de las cosas que hacía en clase.

Aunque uso los libros de texto, siempre he preferido preparar mis propios materiales y experimentar con cosas nuevas. Debemos aprovechar el viento y sacar el mayor rendimiento al uso didáctico del móvil. No conozco estudiante que no tenga móvil, aunque sí es cierto que tienen problemas con los datos. Tengo muy claro que, o el profesorado hacemos las cosas de otra manera, o buena parte de nuestro alumnado seguirá mirando el reloj para ver cuando acaba la clase.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Civera Coloma, P. y Civera Arráez, S. (2017). Una experiencia con *Kahoot* en las clases de idiomas. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 57-60). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Kahoot es una aplicación que permite revisar contenidos mientras juegas de forma individual o por equipos, y lo más importante, lo hace divertido, que ya es bastante. Registrarse y crear nuevos contenidos es cuestión de pocos minutos. Además existen miles de cuestionarios que otros docentes comparten y se pueden reusar.

Si hablamos de emociones, puedo afirmar que he visto al alumnado gritar, dar saltos de alegría, pedirme que ponga otro *Kahoot*, recriminarme por no haberles puesto uno. Sin ir más lejos, hace unos días un estudiante que jugaba por primera vez, al comentarle que si le había gustado los *kahoots* de primero que se esperara a los de segundo de bachillerato. En un arrebato de alegría me dijo que sería capaz de repetir curso para hacerlos todos.

Nunca había visto a alumnado tan atento, tan deseoso de usar lo que más le gusta, el móvil, para resolver un ejercicio. *Kahoot* es gratuito, se puede acceder desde cualquier dispositivo y no tiene versión diferenciada para usuarios de determinados móviles. Permite, según los desarrolladores, jugar hasta a 4.000 usuarios a la vez. Yo no he llegado a tanto pero pretendo usarlo con audiencias cada vez mayores.

He preparado *kahoots* relacionados con los contenidos mínimos de la programación de mi departamento y la verdad es que el alumnado consolida conocimientos de forma programada y lo mejor de todo es que disfruta, que es un verbo no demasiado fácil de conjugar con adolescentes.

Ahora ya no les tengo que reñir por no traer el libro, les digo que pueden olvidar el libro pero no el móvil y lo mejor es que me hacen caso: por los pasillos me dicen que están ahorrando megas para usarlos en clase. Algo increíble.

El apoyo de todo el equipo directivo del centro ha sido importante, desde la dirección me he sentido arropado y todos los inconvenientes técnicos se han superado por el secretario del centro, que dicho sea de paso se creó un usuario de *Kahoot* nada más verlo y ya es un sólido defensor de su uso. Se han involucrado y ha impulsado estas prácticas permitiendo que estudiantes del PAE puedan realizarlas previa autorización por parte de las familias.

Además de usarlo como apoyo a los contenidos de la asignatura, he creado varios de distinta temática. Con motivo del 50º aniversario del instituto hemos preparado dos que tratan tanto del instituto como insigne escritor Azorín que da nombre al centro. Corpus Requena, profesora de literatura y estudiosa de Azorín ha preparado un *Kahoot* con contenido literario y yo he preparado uno sobre la historia del centro. La vicedirectora propuso incluir la actividad en los actos del cincuentenario dirigidos a toda la comunidad educativa y participar por equipos. El resultado fue todo un éxito. Muchos exdocentes participaron junto a grupos de estudiantes de distintos niveles. Todos valoraron muy positivamente la experiencia y propusieron que se repitiera con distintos contenidos.

El hecho de usar imágenes de la vida del centro en las últimas cinco décadas lo hacían muy atractivo; para mejorarlo pedimos que los veteranos del centro nos ayudaran en la revisión de los contenidos. Luis García Navajas que lleva cuarenta años dando clase de matemáticas, Aurelio Arnedo, jefe de estudios y Fátima Cabanes aportaron ideas y sugerencias que mejoraron los contenidos al igual que Inmaculada Arráez, que proporcionó imágenes muy interesantes que recopiló para la exposición del cincuenta aniversario.

Otro Kahoot que ha tenido mucha aceptación fue uno sobre los Beatles. En este diseñé otro tipo de preguntas con más tiempo para la respuesta y con el fin de recabar información al alumnado que tenía que averiguar datos cómo dónde dieron el último concierto, el año en que se construyó el instituto Azorín y preguntas similares.

Les gustó a casi todo el mundo. Una alumna me dijo que los Beatles no le interesaban y eso me hizo pensar que quizás deba preguntar qué grupos les interesan. Me es indiferente preparar preguntas sobre los Beatles o sobre cualquier otro cantante actual. Esto tan solo me hizo ver que hay que escuchar más. Mi hija Sara y mi hija Inma no dejan de enseñarme cosas nuevas relacionadas con las tecnologías y mis estudiantes pueden pasar de ser receptores de sus aprendizajes a autores y diseñadores de sus propios aprendizajes.

Algunos estudiantes no dejan de sugerir la posibilidad de poder usarlos fuera de clase, otros reivindican que el instituto debería proporcionarles wifi y la verdad es que Kahoot está dando mucho que hablar.

Varios docentes mostraron interés por la herramienta y no soy el único que la usa ya. He ayudado a varios a crear cuentas y he decidido hacer públicos mis kahoots para poder compartirlos con otros docentes tanto de mi departamento como de fuera de él. Haber trabajado en el CEFIRE me permitió tener contactos con muchos colegas a los que he hecho partícipes de mi entusiasmo por lo que ha sido el gran descubrimiento del año. Si mis estudiantes no mostraran interés, no hubiera perdido ni un minuto en elaborar actividades. He generado cerca de 50, casi todas de 20 preguntas con 20 segundos, pero he experimentado con otras con mayor número de preguntas y menor tiempo de respuestas. A esto lo he bautizado como El Kahoot cardíaco: el alumnado se enfrenta a una gran batería de preguntas, más de cien, y cuenta con solo cinco segundos y con dos alternativas como respuesta. Tuvo más éxito que los tradicionales. Se llama el gran repaso y contiene 160 preguntas que empiezan en el verbo to be y acaba en los últimos contenidos gramaticales de segundo de bachillerato. Es una excelente manera de comprobar qué es lo que lo más dificultad les plantea. Esto me permite diagnosticar de forma individualizada las carencias de mis estudiantes. El próximo curso mandaré ejercicios de consolidación personalizados al estudiante según los resultados que obtenga del análisis de las hojas de cálculo que se generan después de cada partida. Gentest me ayudará en esta tarea.

Gentest es una aplicación con más de 100.000 preguntas y permite generar baterías de preguntas eligiendo los contenidos que están debidamente organizados por áreas, materias y niveles. Se desarrolló de forma cooperativa en el CEFIRE de Elda y participaron casi quinientos docentes en la elaboración de contenidos.

Mediante la impresión de pdf y usando el correo electrónico los estudiantes puede recibir en sus cuentas ejercicios personalizados que les ayuden con sus puntos débiles. De momento y mientras no se cansen del juguete seguiremos usándolo para consolidar contenidos, para jugar y pasarlo bien y para plantearles nuevos retos.

El uso de fotografías lo hace más versátil. Anteriormente al Kahoot sobre los Beatles preparé uno sobre Steve Jobs y su famoso discurso en Stanford. Aprendí que se puede incluir el vídeo en la primera pregunta y seguidamente preparar preguntas relacionadas con contenidos propios de segundo de bachillerato. Las palabras de Steve Jobs son perfectas para repasar condicionales, modales y ofrece una gran lección de vida además de contar con vocabulario específico sobre tecnología, que es un tema importante en el temario. Cada pregunta tenía imágenes del fundador de Apple y una de ellas hacía alusión a Los Beatles y eso me llevó a

pensar que por qué no un *Kahoot* sobre Los Beatles, no son de las generación de mis estudiantes pero podríamos considerarlos música clásica.

Siempre me ha gustado poner canciones en mis clases y después de leer en Internet todo lo que he podido sobre sus posibilidades y descubrir que se pueden enlazar vídeos o fragmentos de vídeos con preguntas pensé que podría experimentar con algunos de los vídeos musicales de las canciones que he venido usando este curso y así he preparado dos que han sido bien acogidos. Las preguntas intentaban hacer recordar el vocabulario o aspectos gramaticales, pero también ponían a prueba sus dotes de observación, pues algunas de ellas hacen referencia a otro tipo de cuestiones que nada tienen que ver con la gramática o el vocabulario.

Kahoot fuera del aula

La fotografía, la historia de mi ciudad y las fiestas me apasionan. Esto me llevó a crear uno sobre mi comparsa usando imágenes para poner a prueba los conocimientos festeros de mis compañeros comparsistas.

La publicación *Valle de Elda* ha cumplido 60 años, mi relación con los responsables de la publicación es muy buena y se me ocurrió plantearles la posibilidad de crear *kahoots* relacionados con la historia de la ciudad y su patrimonio en su acepción más amplia. Tengo experiencia en esto, creé un trivial con 2.500 preguntas y también coordiné unos DVD de historias visuales de la ciudad. Combinar viejas fotografías, juego y la historia de mi ciudad es algo tentador para una persona inquieta como yo. Tengo la intención de organizar un gran *Kahoot* en el teatro Castelar. El objetivo es crear baterías de preguntas de todo tipo combinando diversas épocas y diferentes temáticas. El increíble archivo fotográfico de Valle de Elda va a ser la fuente.

Para concluir, quiero decir que haber escuchado a mi hija Sara, haber aprendido de ella en las sesiones que me ayudó a organizar en mis clase del instituto y haber dedicado tiempo a aprender su uso y sobre todo a adaptar contenidos al entorno *Kahoot* ha valido mucho la pena.

Nunca había presenciado tanta variedad de distintas emociones en mis estudiantes. Creo que el abanico entero se ha hecho presente. Estoy agradecido a *Kahoot* por los buenos momentos que me ha hecho pasar y tan solo pretendo animar a quien no lo haya usado a que se atreva y de un pasito al frente. Ya sabemos que un gran viaje empieza siempre con un primer paso y este paso sin duda puede ayudar a más de uno a hacer las cosas de otra manera.

Recursos TIC para educación emocional

■ ■ ■

Luis Escandell Gómez

1. Introducción a la inteligencia emocional en el alumnado de Secundaria relacionado con los cambios que ha supuesto el uso de las nuevas tecnologías

La inteligencia emocional es un concepto totalmente desconocido e infravalorado por gran parte de los docentes que trabajamos en Educación Secundaria. Probablemente ha sido debido a la inercia que arrastramos de nuestra propia formación, en la que nuestro profesorado se limitaba a darnos las típicas clases magistrales y en las cuales el estudiante se limitaba a memorizar una serie de conceptos que luego debía plasmar en un examen de la manera más exacta posible.

En esta enseñanza tradicional, en ningún momento se tenían en cuenta conceptos como autoestima, automotivación, autogestión y regulación emocional, habilidades sociales, etc. y por ello tenemos que plantear la educación emocional como una innovación educativa que debe responder a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

Su fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la *Teoría de las inteligencias múltiples*, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc.

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

Lamentablemente, esto es muy difícil de encontrar en nuestras aulas hoy en día. La mayoría de estos conceptos son completamente desconocidos para el profesorado porque primero no han recibido la formación necesaria y, segundo, no es una cosa que venga recogida de manera

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Escandell Gómez, L. (2017). Recursos TIC para educación emocional. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 61-69). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

prioritaria en el currículum, por tanto el docente trata primero de cumplir la programación, antes que centrarse en el desarrollo de estas competencias emocionales.

Es imprescindible que estos conceptos comiencen a trabajarse en las primeras etapas educativas de Infantil y Primaria, que además es cuando más pueden influir en la personalidad del alumnado, para que, cuando lleguen a Secundaria puedan tener un mejor conocimiento y autocontrol de las emociones. Buena prueba de los problemas de comportamiento y desmotivación que encontramos en nuestras aulas todos los días tienen aquí su origen, fomentado también por un cambio en el modelo de la familia y la sociedad donde se tienen ambientes más permisivos y faltos de objetivos y reglas claras de comportamiento.

La asertividad, la autoestima, la empatía y otras habilidades sociales pueden practicarse y aprenderse de la misma forma que otros tipos de conocimiento. No obstante, tradicionalmente no se ha tendido a darles la atención que se merecen, razón por la cual en la actualidad pueden llegar a ser competencias desconocidas y apenas desarrolladas en muchas personas.

Hoy en día, se nos demanda una formación competencial a la hora de trabajar las unidades didácticas, siendo el objetivo final la formación de un alumnado competente. En este sentido cabe resultar que ser emocionalmente competente es vital para el individuo y su vida en sociedad, y para ello hoy en día las TIC pueden ofrecernos un gran recopilatorio de tareas, recursos y actividades para que podamos trabajar la educación emocional en nuestras clases.

2. Desarrollo de la inteligencia emocional a través de las TIC

Como ya se ha comentado previamente, tenemos claro que hay que empezar a trabajar con contenidos emocionales (identificar y reconocer emociones, así como aprender a gestionarlas, ampliar el vocabulario emocional, etc.) y un buen punto de partida si queremos hacerlo en Educación Secundaria es utilizar las TIC.

Sin embargo, antes de pasar a ver los recursos que podemos encontrar aquí, es prioritario establecer qué es un buen uso de las TIC, ya que se tiende a pensar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación provocan precisamente lo contrario en el estudiante: aislamiento, una falta de interacción con sus iguales, desconocimiento de las emociones de los demás, etc., pero esto es como todo en la vida, en el término medio siempre está la medida. Un uso abusivo del móvil, la tablet, el ordenador, en un ambiente aislado donde nuestro alumnado pasa toda la tarde en su habitación está claro que va a provocar justo lo contrario de lo que estamos planteando aquí, pero ahí tenemos una gran labor los padres y educadores para que este alumnado sea capaz de discriminar cuándo se está haciendo un buen uso y no un abuso de estas nuevas tecnologías.

En este sentido, es bueno destacar que para conseguir este buen uso de las TIC hay que establecer unas directrices básicas claras y firmes que el alumnado no debe sobrepasar en ningún momento.

Entre ellas podríamos destacar las siguientes:

- Trasladar a Internet las mismas pautas de actuación que en el espacio real. Todo aquello que no haríamos en la vida real no se debe hacer en el mundo virtual.

- Colocar el ordenador en una zona compartida de la vivienda y en caso de móviles o tablets, cuando se utilicen que trate de hacerse junto con el resto de la familia.
- Acordar los horarios de uso y fomentar su espíritu crítico.
- Ser especialmente cuidadosos con todo aquello que leemos por Internet y sobre todo lo que publicamos.
- Convencerles de que no pueden dar información privada alegremente y menos a desconocidos.
- Y lo más difícil e importante de todo: hacer que confíen en nosotros, tanto en progenitores como en docentes. Sin esta confianza antes o después nos acabarán engañando porque tienen un dominio de las TIC innato con el cual ya han nacido y no han tenido que aprender como es nuestro caso. En este sentido cabe destacar que actualmente "Es complicado, para las generaciones anteriores entender lo que pasa con sus hijos e hijas porque éstos se comunican de un modo totalmente distinto".

Una vez hemos dejado claro qué supone un buen uso de las TIC, vamos a proceder a describir un conjunto de recursos TIC que pueden venirnos bien a la hora de trabajar la educación emocional en Educación Secundaria:

2.1 Webquests

Una *WebQuest* es una actividad estructurada, que plantea una tarea atractiva para el alumnado utilizando recursos disponibles en la red, seleccionados con anticipación por el profesor, con el propósito de contribuir a la administración del tiempo que los estudiantes dedican al desarrollo de esta. Esta actividad favorece la activación de los conocimientos previos del alumnado, la interacción de éstos con los contenidos a aprender, con su profesor y con sus compañeros/as de clase; es decir, estimula el aprendizaje en colaboración y motiva al alumnado a hacer algo con la información que recupera de internet. La estructura básica de la *WebQuest* incluye cinco apartados: introducción, tarea, proceso (en este apartado se incluyen los recursos, es decir, la lista de sitios web que el estudiante deberá consultar para poder realizar las actividades, y el andamiaje, el cual brinda al estudiante una estructura de trabajo que le sirva de guía durante el desarrollo de las actividades), evaluación y conclusión.

En este sentido, las podemos desarrollar nosotros mismos o utilizar alguna de las muchas *webquest* destinadas a este efecto que podemos encontrar en la red donde se guíe al estudiante en el trabajo de las emociones. El objetivo principal de estas actividades será contribuir a que el alumnado reconozca sus emociones y sentimientos para mejorar y desarrollar su inteligencia emocional, y a través de esta su éxito personal y colectivo.

Las actividades estarán enfocadas desde las 8 inteligencias múltiples de Gardner y se basarán en los siguientes puntos:

- ¿Qué es la inteligencia emocional?
- ¿Es lo mismo el sentimiento y la emoción?
- Diferenciar las emociones entre positivas y negativas.
- Características de las personas que practican la inteligencia emocional.
- Realizar el ejercicio para un mayor autoconocimiento.

Un ejemplo de *WebQuest* lo podemos encontrar en la siguiente dirección: <http://es.tiching.com/link/46817> (Competencia emocional - Llevarme bien conmigo mismo)

2.2 Google Apps for Education

Cuando pensamos en Google lo asociamos siempre al uso del buscador, pero actualmente Google ofrece muchas herramientas más que son útiles para el aula, especialmente, para el desarrollo de las emociones y las habilidades sociales. Se ha incluido recientemente el paquete de herramientas *G Suite for Education* que puede ayudarnos a incrementar el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad, al mismo tiempo que nos permite cumplir los objetivos de aprendizaje que fijamos para el alumnado. Aparte de que son gratuitas lo más importante es que estas herramientas son relevantes, fáciles de usar y les abren las puertas a muchas formas nuevas de aprender.

Estas herramientas fomentan el aprendizaje colaborativo para nuestro alumnado, que colabora a desarrollar factores como pueden ser:

- Aumenta la autoestima en los estudiantes.
- Implica a los/as estudiantes en el desarrollo de los procedimientos de la clase.
- Enseña a los/as estudiantes a criticar ideas en lugar de personas.
- Aumenta la satisfacción de los/as estudiantes con la experiencia de aprender.
- Genera una actitud más positiva frente a la materia de estudio.
- Mejora las habilidades de comunicación. Crea un clima de aprendizaje más comprometido y activo.
- Los/as estudiantes pueden explorar soluciones alternativas.
- Se desarrolla el sentido de la responsabilidad.
- Se potencia la empatía al ser más sencillo ver las situaciones desde la perspectiva de los otros/as.

Algunos ejemplos de cómo usar las herramientas de Google para trabajar las emociones en clase podrían ser las siguientes:

- Utilización de los formularios de Google para la elaboración de encuestas donde se podrían realizar tests de autoestima o de control emocional.
- Utilización de las herramientas de dibujo y las presentaciones de Google para mostrar gráficos y dinámicas acerca de las emociones.
- Utilización de los documentos de Google para la creación de tablas donde queden reflejados los principales factores que influyen en el conocimiento y autocontrol de las emociones.
- Utilización de Google Drive como herramienta para guardar y compartir materiales entre la diversidad del alumnado que forma parte de un grupo. Con la opción de compartir los documentos dejamos abierta la opción de que un mismo documento pueda ser elaborado simultáneamente por varias personas al mismo tiempo, de forma que esto puede ser aprovechado para trabajar diversos factores como la autoestima, el respeto a las ideas de los compañeros y la autogestión.
- Utilización de Google Sites para crear Webquest o páginas web guiadas para el desarrollo de las emociones, por ejemplo: <https://sites.google.com/site/webquestanaarmentia/>

2.3 Creación de mapas conceptuales

Por medio de los mapas conceptuales podemos representar gráficamente los conocimientos. En este caso, el mapa conceptual desarrollará una red de conceptos, y en esta red, los nodos representarán los conceptos y los enlaces las relaciones entre dichos conceptos.

Estos mapas mentales son una forma muy útil de representar de forma gráfica el conocimiento, relacionando los conceptos entre sí. A continuación se describen una serie de aplicaciones tanto para PC como para dispositivos móviles que facilitan la tarea de organizar los conceptos y relacionarlos, de tal manera que será más fácil para los/as docentes de Secundaria elaborar esquemas claros que estructuren los contenidos.

Aplicado al tema de la educación emocional, es muy fácil deducir que podemos utilizar estas herramientas para desarrollar los conceptos anteriormente descritos con nuestro alumnado: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, autoestima, etc.

Aquí tenemos algunos ejemplos de aplicaciones para PC o para dispositivos móviles donde podremos crear mapas conceptuales:

- HIMC Cmap Tools: <http://cmap.ihmc.us/download/>
- Glify: <https://www.glify.com/>
- Concept Draww – Mind Map: <http://www.conceptdraw.com/products/mind-map-software>
- Popplet: <http://popplet.com/>
- FreePlane: https://www.freeplane.org/wiki/index.php/Main_Page
- Draw.io: <https://www.draw.io/>
- Bubble: <https://bubbl.us/>
- Wise Mapping: <http://www.wisemapping.com/>
- Mindomo: <https://www.mindomo.com/es/>
- Mindnode: <https://mindnode.com/>
- Mindgenius: <http://www.mindgenius.com/>
- Creately: <https://creately.com/>
- Idea-sketch: <https://idea-sketch.com/en>
- Totemguard: <http://totemguard.com/>
- MindManager: <https://www.mindjet.com/mindmanager/>

En la imagen se acompaña un ejemplo de mapa mental aplicado al tema de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, con todos los recursos TIC que podemos utilizar para desarrollar cada una de ellas⁵.

2.4 Utilización y creación de blogs para educar las emociones

Con los blogs encontramos una doble vertiente. Por una parte podemos hacer uso de la gran variedad de blogs y material de los que ya disponemos en la red para trabajar las emociones y por otro lado podemos potenciar con nuestro alumnado la creación de sus propios blogs para que sean ellos mismos los que creen su propio material y ahí realicen todo este trabajo con las emociones. Esto incluye la descripción de conceptos, relato diario de sus vivencias y emociones, consejos, material interesante relacionado con el tema, etc.

Ya hemos comentado que la educación emocional es imprescindible para el bienestar y desarrollo sano. Las personas somos seres emocionales, nuestras emociones dirigen nuestra conducta y tienen un papel clave en nuestros pensamientos.

5 http://www.totemguard.com/aulatotem/images/Mapa_Conceptual_Howard_Gardner_rekursostic.png

Experimentar emociones es natural, no es algo ni malo ni bueno, pero nuestras emociones suelen tomar el control. La educación emocional permite desarrollar habilidades para la gestión emocional y de este modo controlar uno mismo, antes de que sean las emociones las que nos controlen.

No siempre es fácil identificar lo que sentimos. Muchas emociones se mezclan, otras veces tendemos a ocultarlas y no nos percatamos de lo que realmente estamos sintiendo aunque esa emoción nos esté controlando. Enseñamos a los niños y niñas a pensar y a actuar, a decidir, pero nos olvidamos de enseñarles a sentir. Es imprescindible que lleguen a desarrollar estos sentimientos, ya que afectarán en un futuro a su pensamiento, actos y decisiones.

Es imprescindible prestar atención a la educación emocional de nuestro alumnado. Es necesario proporcionar material para que nuestro alumnado de secundaria aprenda a:

- Identificar las propias emociones ¿Qué estoy sintiendo?
- Conocer el pensamiento desencadenante de la emoción ¿Qué estoy pensando?
- Ser consciente de nuestras conductas ¿Qué estoy haciendo?
- Aprender estrategias y recursos emocionales que ayuden a nuestros alumnos/as a manejar sus estados emocionales

En el siguiente listado se describe un listado con los principales blogs que hoy en día pretenden potenciar todo lo anteriormente descrito:

- Educa y aprende: <http://educayaprende.com/>
- Maestra de corazón: <http://maestrdecorazon.com/>
- Diario de una maestra: <http://www.auladeelena.com/>
- Para emocionarse: <https://paraemocionarse.wordpress.com/>
- Educando corazones: <http://espacioeducacionemocional.blogspot.com.es/>
- Por el camino de las emociones: <http://silvinamartinez.com/>
- El blog de Asún Marrodán: <https://asunmarrodan.wordpress.com/>
- Educación emocional en la escuela:
<http://www.educacionemocionalescuela.com/blog/>
- El blog del "profe" Juan: <http://blogdelprofejuan.blogspot.com.es/>

2.5 Aplicaciones lúdicas de gamificación para trabajar las emociones

Son muchas las aplicaciones que actualmente podemos utilizar para motivar a nuestro alumnado a trabajar las emociones, tanto en el aula como en casa. Entre ellas tenemos las siguientes:

ClassDojo: el objetivo de *ClassDojo* es permitir al docente administrar un aula escolar en base a puntuaciones sobre el comportamiento del alumnado, ofreciendo una interfaz abierta, muy atractiva y sencilla de usar y que, además, es personalizable a las necesidades de cada aula, de cada materia y de cada docente.

En este caso podemos realizar actividades y dinámicas donde valoremos positiva o negativamente cualidades como: el autoconocimiento, el control emocional, la empatía, la autoconfianza, etc.

El alumnado que necesite mejorar estas áreas se verá reforzado por medio de esta aplicación porque será capaz de distinguir y trabajar en grupo todos estos valores que, habitualmente, en una clase normal no se trabajan.

Si un/a alumno/a contesta correctamente irá ganando puntos y ganando en confianza, si por el contrario molesta o no respeta las dinámicas propuestas y se aleja del comportamiento que buscamos se le irá restando.

Web de *ClassDojo*: <https://www.classdojo.com/es-es/>

Kahoot!: *Kahoot* es una aplicación móvil gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Es una herramienta por la que el profesorado crea concursos en el aula donde los estudiantes son los concursantes y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Gana quien obtiene más puntuación.

De igual forma que se ha comentado para la aplicación anterior, las posibilidades para trabajar la educación emocional son muy variadas ya que permiten crear baterías de preguntas y posibles situaciones donde el alumnado debe ir eligiendo y que dependiendo de si van eligiendo el camino correcto o no irán obteniendo una puntuación.

Para crear los *kahoots* es necesario que el profesorado se registre en una web donde podrá crear cuestionarios nuevos o podrá disponer de un repositorio de cuestionarios creados por otros usuarios. Una vez que ha creado el cuestionario ofrece a los estudiantes un código PIN que les permite acceder al juego en otra página web.

Para comenzar las dinámicas el profesorado proyectará en clase las situaciones propuestas y cada usuario con su dispositivo móvil tratará de elegir la situación que considere es la idónea. Es tarea del profesor ir reconduciendo estas actividades hacia situaciones en las cuales el alumnado refuerce los conceptos anteriormente comentados.

Un ejemplo de pregunta podría ser: "Imagínate que encontramos a un/a alumno/a del centro solo en un rincón del centro y nadie quiere jugar con él. ¿Cómo te sentirías si fueras ese/a alumno/a?"

- a. Me daría igual.
- b. Probablemente querría estar solo y que nadie le moleste.
- c. Puede ser que tenga algún problema y no tenga a quien acudir.
- d. Tendría que pedir ayuda a un adulto.

Una vez definidas todas las preguntas el docente pasará a proyectar las preguntas del concurso y el alumnado por medio de sus dispositivos móviles contestará la opción que crea correcta. Al finalizar cada estudiante puede conocer su puntuación y se establece un *ranking* con las mismas. También el profesor puede establecer un sistema de recompensas para los que considere que han realizado avances significativos respondiendo estas preguntas.

Web de *Kahoot*: <https://getkahoot.com/> <https://www.classdojo.com/es-es/>

Plickers: es una herramienta web, que permite a los docentes recoger retro-alimentación en tiempo real de estudiantes utilizando cualquier dispositivo.

Esta herramienta, al igual que las dos aplicaciones presentadas anteriormente nos permite recopilar datos para utilizar en nuestras evaluaciones formativas. Podemos utilizar encuestas, preguntas múltiples, preguntas de verdadero/falso y muchos más. De esta manera podemos

detectar casos de estudiantes en los cuales sea necesario trabajar la inteligencia emocional y hasta este momento habían pasado desapercibidos. Podemos obtener también otros datos de los estudiantes e incluso una instantánea de grupo en un gráfico.

Lo bueno de esta aplicación es que los estudiantes pueden usar cualquier ordenador, dispositivo móvil o incluso tarjetas impresas.

Web de Plickers: <https://www.plickers.com/>

2.6 Los entornos personales de aprendizaje (PLE)

Son el conjunto de herramientas, servicios y conexiones que empleamos para alcanzar diversas metas vinculadas a la adquisición de nuevas competencias.

Aprender a través de un PLE permite dirigir el propio aprendizaje, tal y como ocurre con el aprendizaje informal, conectando información de diversas fuentes, información que llega filtrada y comentada por la comunidad en la que se participa.

Es necesario destacar que un PLE:

- Es personal: cada PLE es diferente de los demás ya que lo construye cada individuo teniendo en cuenta sus intereses. Es decir, es el individuo el que decide crear un PLE, por qué y para qué y qué elementos quiere que formen parte de él.
- Es dinámico, teniendo en cuenta el momento y los intereses y decisiones del individuo. De esta manera el alumnado puede crear nuevos recursos y publicarlos en blogs, redes sociales, wikis, etc. (que también son espacios donde poder conversar y compartir información) y toda esta información retroalimenta el PLE, que además permite dejar la información disponible aunque la persona no forme parte de la Red Personal de Aprendizaje gracias a los canales RSS.
- Aplicado a la educación emocional en Secundaria un PLE está claro que suponen un recurso fundamental en lo referente a trabajar la autonomía y al autocontrol ya que es el propio estudiante el que crea su Red Personal de Aprendizaje, obtenida a través de canales RSS, búsquedas o el propio PLE. Es aquí donde el profesorado debe guiar y proponer al alumnado los conceptos que deben trabajar y que serán la base para poder crear estos PLE de manera efectiva.

3. Webgrafía

Para la realización de este artículo se han consultado las siguientes páginas web:

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/>

<http://www.orientacionandujar.es/>

<http://educayaprende.com/fichas-inteligencia-emocional-para-la-etapa-de-secundaria/>

<https://monicadizorienta.blogspot.com.es/>

<http://educandolasemocionesatravesdetics.blogspot.com.es/p/recursos-tic.html>

<http://cmap.ihmc.us/download/>

<https://www.gliffy.com/>

<http://www.conceptdraw.com/products/mind-map-software>

<http://popplet.com/>

https://www.freeplane.org/wiki/index.php/Main_Page

<https://www.draw.io/>

<https://bubbl.us/>

<http://www.wisemapping.com/>

<https://www.mindomo.com/es/>

<https://mindnode.com/>

<http://www.mindgenius.com/>

<https://creately.com/>

<https://idea-sketch.com/en>

<http://totemguard.com/>

<https://www.mindjet.com/mindmanager/>

<http://educayaprende.com/>

<http://maestrdecorazon.com/>

<http://www.auladeelena.com/>

<https://paraemocionarse.wordpress.com/>

<http://espacioeducacionemocional.blogspot.com.es/>

<http://silvinamartinez.com/>

<https://asunmarrodan.wordpress.com/>

<http://www.educacionemocionalescuela.com/blog/>

<http://blogdelprofejuan.blogspot.com.es/>

<https://www.classdojo.com/es-es/>

<https://getkahoot.com/> <https://www.classdojo.com/es-es/>

<https://www.plickers.com/>

ABP con sentido, con sentimientos, con Secundaria

■ ■ ■

Juan Francisco Álvarez Herrero

EI ABP

El ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) es una metodología activa o metodología emergente que está calando en nuestro sistema educativo, pero que para nada podemos llamarla una nueva metodología pues sus orígenes datan de finales del siglo XIX en los Estados Unidos. Aunque es cierto que en la actualidad este enfoque está cobrando en nuestro país un gran protagonismo o moda llegando a implantarse en muchos centros como una medida de innovación en las aulas, el ABP viene usándose en Infantil desde hace muchos años y ahora cada vez más está presente en Primaria, pero donde le queda mucho camino por recorrer es en educación Secundaria, pues los docentes siguen dando un peso prioritario al estudio de los contenidos. El ABP en cambio, centra su interés en dar especial relevancia y protagonismo al alumnado.

Así pues, el ABP no consiste en que el alumnado haga trabajitos mientras el profesorado está en sus cosas, tal y como algunos han errado en su concepción; sino más bien exige del docente una tarea mucho más laboriosa, en la que debe guiar, orientar y aconsejar en su camino al alumnado para que este sea capaz de llegar a buen término en su reto o proyecto. Muchas veces surge una gran resistencia al cambio de metodología entre los docentes cuando éstos se percatan de que el ABP exige una mayor dedicación y trabajo que el método tradicional al que ya se está habituado y que no presenta ni complicación ni trabajo extra añadido. Sin embargo, cuando se experimenta la satisfacción de los resultados de la utilización del ABP tanto en el aula como con el alumnado o en el propio docente, ninguno de ellos quiere abandonar esta metodología.

Ese protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje encuentra su mejor aliado en el trabajo cooperativo, trabajo en grupo que en algunas ocasiones puede también entenderse como un trabajo individual en proyectos más personales y no tan globales. Así mismo, dentro del trabajo en grupo, donde fluyen todo tipo de emociones, tanto positivas como negativas, podemos entender en su reto, meta o proyecto, una distribución de roles fijos, variables o bien sin dicha distribución. Sea como sea, la colaboración entre todos los miembros del grupo ha de permitir la consecución del reto, pues en los proyectos grupales, el éxito es éxito si lo es de todos los integrantes del grupo, y el fracaso de igual manera (Gavilán y

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Álvarez Herrero, J. F. (2017). ABP con sentido, con sentimientos, con Secundaria. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 71-76). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Alario, 2015). Hablando de fracaso y de grupos, la competitividad está ausente en esta metodología, puesto que el éxito o fracaso no lo son tal y como podemos entenderlos en una competición y sí como oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento como personas.

Dentro del ABP podemos comprender diferentes clasificaciones, y atendiendo al objetivo o meta de los proyectos, podemos clasificarlos en proyectos: de investigación, artísticos, de actividad emprendedora, o de aprendizaje-servicio (Trujillo, 2016). Todos ellos implican un alto grado de socialización, pero tal vez son los de investigación y sobre todo los de aprendizaje-servicio los que mayor grado de socialización requieren y por tanto un mayor estado emocional surge de ellos. Los proyectos de aprendizaje-servicio son aquellos en los que el proyecto o reto a realizar repercute en el bien de la comunidad. Es decir, el alumnado realiza un proyecto cuyo fin persigue ayudar, concienciar, materializar alguna cosa en el beneficio de la comunidad educativa, del barrio, de la ciudad o incluso a mayor escala del resto de la sociedad. Ejemplos de este tipo de proyectos pueden ser: limpieza y campaña de concienciación de mantener cuidado y a salvo un paraje natural cercano; cuidado y atención de personas enfermas, de personas mayores, de niños y niñas enfermos de cáncer, etc.; servicio de voluntariado de clases de español a inmigrantes, a clases desprotegidas, a musulmanes, etc.; servicio de alertas de desperfectos y posibles mejoras a introducir en la ciudad en sus calles, plazas, parques, etc.; campaña de concienciación y recolecta de material de reciclaje: vidrio, cartón, metal, ropa, tapones de plástico, latas de refresco, etc., con algún fin social; y un largo etc.

Indagación, búsqueda de información, con roles o sin roles, asesoramiento por parte de especialistas, todo ello supone una nueva forma de trabajar que exige una nueva forma de evaluar. No tendría ningún sentido trabajar por proyectos de forma activa y con el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje para pasar finalmente a evaluar mediante un único examen. La evaluación en ABP o en cualquier otra de las metodologías activas presentes en las aulas en estos tiempos de cambio, debería de contemplar sus tres tipos: heteroevaluación (la que realiza el docente o cualquier otro elemento externo al estudiante y su aprendizaje – otros docentes, especialistas en la materia, etc. -), coevaluación (la que realizan los alumnos y alumnas entre ellos, un alumno o alumna evalúa a sus compañeros y estos a este) y la autoevaluación (donde cada alumno o alumna se evalúa a sí mismo) (Liarte, 2016). Y con instrumentos de evaluación diferentes y variados, muy lejanos de aquellos que solo sirven para medir el grado o capacidad de memorización del alumnado (los tradicionales exámenes) y que pueden ser, por ejemplo, rúbricas, cuaderno o diario de aprendizaje (reflexión sobre el propio aprendizaje), portfolio, dianas de autoevaluación, etc.

Por último, el ABP no sería tal de no contar con una parte final muy importante en su idiosincrasia: la difusión del trabajo realizado. Desde la mínima expresión que pasa por difundir el trabajo realizado por cada grupo al resto de compañeros de la clase, hasta la difusión más amplia que se pueda acometer: prensa y radio local, regional, nacional o internacional; presencia en las redes; asistencia a un pleno del ayuntamiento para darlo a conocer al consistorio local y a la ciudad en general; puertas abiertas al resto de la comunidad educativa, etc.

El ABP en Secundaria

Tal y como ya hemos mencionado, el ABP, aunque promete, sigue sin estar bien visto en educación Secundaria. Y razones y argumentos en su contra no le faltan. Por un lado, los propios docentes de Secundaria son múltiples y diversos. Estamos en una etapa en la que abundan y se diversifican las materias o áreas del conocimiento del currículo del alumnado y por tanto también lo hace el profesorado. Este vive más pendiente de dar su materia y conseguir que el alumnado vaya lo suficientemente preparado para el bachillerato, las PAU, o la universidad y

considera que realizar proyectos dispersa y desorienta al alumnado sin conseguir en él una sólida formación en contenidos. Por otro lado, la conveniencia de tener que abordar los proyectos de forma multidisciplinar y obligarle a trabajar en grupo, supone otro reto o dificultad añadida al docente, poco habituado a trabajar en equipo. Por no decir del inconveniente ya de por sí patente de trabajar con una metodología activa que requiere mucho más trabajo por parte del docente que no la metodología tradicional a la que ya está habituado, conoce a la perfección y que nada invita a abandonar y salir de su zona de confort.

Entre el alumnado y las familias también se presentan estas reticencias que hacen del ABP a la par popular e impopular. Impopular porque exige del alumnado un mayor trabajo y una forma de aprender a la que no están acostumbrados. Es frecuente ver cómo crea ansiedad esta metodología entre el alumnado tradicionalmente brillante habituado a que se le pida el conocimiento de unos contenidos a través de una prueba escrita. Y entre las madres y los padres, al igual como ya hemos comentado de cierta parte del profesorado, quieren que sus hijos e hijas estén suficientemente bien preparados para afrontar unos estudios posteriores con garantías y piensan que el ABP al no incidir de forma directa en los contenidos, no conseguirá esto en sus hijos e hijas.

Así las dificultades que podemos encontrar en un claustro compartido, el que las áreas no ayuden a la realización de proyectos interdisciplinares, la poca disposición del profesorado a trabajar en grupo, etc., hacen que muchas veces los proyectos se queden en proyectos de área, y en que queden reducidos a proyectos que de las cuatro paredes del centro no salen.

Pero no todo está perdido. Como comentábamos anteriormente, el ABP está de moda, se está incorporando como “medida de salvación” en muchos centros, y la Secundaria no es menos, de que otra educación es posible. Una educación que permita recuperar el sentido de la misma, que tenga en cuenta las competencias del alumnado y también por qué no, las emociones y los sentimientos de éstos. Son muchos los institutos y centros de Secundaria donde todo el claustro se está formando en ABP e implantando el mismo sin prisa, pero sin pausa como sustituto de aquellas prácticas obsoletas que no aportaban ninguna mejora en el aprendizaje del alumnado. A las familias se les está explicando los cambios introducidos y los beneficios que estos aportan se están empezando a observar no solo en el alumnado sino también en los propios docentes. Tanto unos como otros, experimentan satisfacción y placer ante los retos asumidos en esta metodología activa que genera sensaciones muy reconfortantes que van más allá de la del trabajo bien hecho.

El ABP y las TIC

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) deben ser entendidas en esta metodología del ABP como un valor añadido. Si aportan algo, adelante, si no, más vale no usarlas. No se trata de cambiar viejos caminos por nuevos, imponiendo que las TIC estén presentes sí o sí porque están de moda, porque es lo que todos hacen, o por qué pensamos que así el alumnado va a ser más receptivo o va a estar más motivado. En cualquier persona se cumple esta máxima de “sientes lo que vives, vives lo que sientes”. Efectivamente, en clase, y hablo a título personal, yo no cambio la realización en el laboratorio de una práctica de química con mi alumnado con sus cacharros y productos reales, por esa misma práctica realizada con una aplicación mediante una tablet o un ordenador que la reproduzca de forma digital y virtual. El alumnado vive lo que siente, aquello que está pasando por sus propias manos tiene mucho más valor y queda grabado en su memoria, entre las sensaciones que experimenta, que le permiten realizar un aprendizaje mucho más eficaz y satisfactorio.

Sentimos una imperiosa necesidad de utilizar las TIC pensando que el alumnado va a aceptar mejor los contenidos a trabajar, cuando muchas veces, es al contrario. Al igual como ocurría con el ABP y su aceptación por docentes, alumnado y familias, podemos decir que con las TIC tampoco está todo perdido. Al contrario, aun a pesar de esta introducción tan desconsoladora, nada más lejos de la realidad. Las TIC aportan y mucho al ABP, a las emociones de nuestro alumnado y a la educación en general. Y hay que animar a todo aquel docente y/o alumno o alumna que presenta reparos y miedos a su uso, a utilizarlas, sin abusar y con sentido, en todas aquellas acciones y aprendizajes en los que estas puedan facilitar dicha tarea o aportar un valor añadido que de otra manera sería imposible. Ejemplos de un buen uso de las TIC en ABP podemos poner muchos y muy variados, y para cada una de los pasos y acciones del proyecto, desde la realización de actividades hasta la evaluación y seguimiento del mismo. Pero si hay una actividad del ABP donde las TIC se hacen casi imprescindibles, este es la difusión del proyecto. Internet y las redes sociales se han convertido en grandes aliados para la difusión y con ello una mayor repercusión de nuestro trabajo en cualquier parte del mundo. Internet supone una ventana abierta al mundo y desde una acción tan sencilla como publicar en la web de nuestro centro o en el blog de la asignatura, lo que hemos hecho con nuestro alumnado, hace que llegue a muchos docentes, que nuestro proyecto se conozca más allá de las cuatro paredes de nuestra aula. Y si añadimos el uso de las redes sociales, todavía acrecentamos la repercusión que dicho proyecto pueda tener.

Así pues, en ocasiones las TIC suponen un aliado imprescindible de la acción docente, de las metodologías activas y del día a día en las aulas. Sin embargo y como ya hemos advertido, deben aportar algo, deben tener sentido. Si no es así, será estéril que hagamos un uso de ellas, y a la postre casi con seguridad obtendremos el efecto contrario al deseado. Para hacer un buen uso de las mismas, se requiere de una formación del docente coherente con este objetivo en el que estamos insistiendo, unas TIC aplicadas o implementadas con sentido, con razón de ser, aportando un valor añadido al aprendizaje de nuestro alumnado.

El ABP y las emociones

De todo este proceso del ABP es lógico intuir que las emociones tanto del alumnado como del docente están siempre presentes. Emociones de todo tipo en todos los protagonistas y secundarios de este proceso de aprendizaje. Y si bien podemos desear que estas deban ser siempre positivas, también en determinados momentos y usos, aparecen y se hacen presentes emociones negativas, que a la postre son también necesarias para el crecimiento y maduración integral del alumnado como persona, como ciudadano, y como ser humano.

Mi principal objetivo al que aspiro día a día desde que soy docente, ha consistido, consiste y consistirá en hacer que mi alumnado disfrute aprendiendo. Un aprendizaje ilusionado, incluso apasionado, viviendo lo que se está haciendo, lo que se está aprendiendo, consigue que sea un aprendizaje eficaz, un aprendizaje que se vive, pervive, queda, se retiene y así se hace eficaz y valioso en la formación de la persona. Así pues, trato de conseguir que mi alumnado haga del aprendizaje un placer, una pasión, conducente a la verdadera felicidad, a una autorrealización, y que les permita ser conscientes de que haciendo que los demás también aprendan y se ilusionen y emocionen con el propio aprendizaje.

Una vez, un colega y amigo, me hizo percatarme de algo muy importante. En una actividad que junto con un grupo de mis alumnos y alumnas había organizado para dar a conocer nuestra ciudad a un grupo de docentes asistentes a unas jornadas, dicho colega me dice: "¿te has

fijado en cómo te miran tus alumnos y alumnas?”. Gracias a que otro colega se dedicó en dicha actividad a realizar un sinfín de fotos, pude a posteriori, observar y reparar en lo que el primero me había comentado. Efectivamente, tal y como me advertía este primer colega, mi alumnado aparecía en las fotos mirándome cuando estaba dando algunas explicaciones de la actividad, con una alegría, con pasión, con devoción podríamos decir. Inspiraba en ellos emociones positivas, de admiración, de bienestar, etc. Y a veces olvidamos que somos un modelo en el que ellos se inspiran, se fijan con la intención de imitar, de seguir nuestros pasos. Sí, es algo que en Infantil es totalmente patente y que en Primaria también, aunque vaya menguando con la edad. En muchas ocasiones se piensa que en Secundaria esta figura del docente como modelo a seguir ya no tiene sentido y que poco importa lo que digamos o hagamos los docentes de Secundaria ante nuestro alumnado, que ellos poco o ningún crédito van a dar de nuestras palabras o actos. Pero no, no es así. Debemos permanecer atentos y fijarnos como meta ante nuestro alumnado, el que vean en nosotros una pasión por el aprendizaje, por lo que les contamos, por lo que vivimos conjuntamente en el aula o fuera de ella. El alumnado, aun en Secundaria, incluso en niveles o etapas secundarias, por su condición humana, somos personas emocionales, damos mucha importancia a las emociones, a los sentimientos, a cómo vivimos y experimentamos las cosas, las acciones, las otras personas, etc.

En el ABP, desde el primer momento en el que el docente debe plantear una pregunta problema, sugerente y motivadora, capaz de generar interés en el alumnado, ya desde ese primer momento, afloran las emociones y las reacciones de estos. En todo el trabajo en equipo conducente a la elaboración y consecución del reto también van a surgir un montón de emociones entre el alumnado que van a pasar por momentos álgidos y de euforia y también por otros de intranquilidad y desesperación. Y, por último, en la difusión del proyecto van a estar muy presentes las emociones positivas si el resultado coincide con el esperado y alguna de frustración si no lo es. Sin embargo, no hay que perder de vista que todo proyecto implica un aprendizaje y que todos juntos, de forma conjunta, con un objetivo o meta común, hace que, en la difusión final del proyecto, se carguen las pilas con emociones y sentimientos muy enriquecedores: satisfacción, orgullo, recompensa, alegría, honor, placer, etc. Así pues, con el ABP, no solo se viven situaciones en las que se ponen en juego todo tipo de emociones positivas, sino también aparecen en determinados momentos de crisis, emociones negativas y que por tanto suponen un reto al alumnado para tratar de superarlas. De esta manera también las emociones no positivas permiten al alumnado madurar, crecer como persona y aprender de dichas situaciones.

El ABP, las TIC, las emociones en Secundaria y con sentido: buenas prácticas y referencias

Sería impensable mencionar todas las buenas prácticas y referencias en ABP que existen y que se han dado y se están dando en estos últimos tiempos y en las que las emociones juegan un papel primordial en los aprendizajes de ellas dados. Trataré de mencionar en este apartado algunas de ellas que bien a título personal o por la cercanía de sus autores, conozco más de cerca o con mayor profusión. Si bien podría mencionar muchos ejemplos de proyectos realizados a pequeña escala, dentro del aula o de un centro educativo, sin traspasar más allá de sus paredes; considero más enriquecedor mencionar ejemplos en los que se ha trabajado de forma colaborativa implicando a alumnado de diferentes centros, ciudades, o incluso países.

AporTICs (<http://aportics.blogspot.com.es>): se trata de un proyecto en el que el alumnado de todas las etapas educativas pueden participar elaborando tutoriales sobre herramientas TIC

que puedan servir a su vez a otros alumnos y alumnas para entender el manejo y uso de estas en un lenguaje cercano y contextualizado. Los alumnos y alumnas confeccionan tutoriales para alumnos y alumnas. Los tutoriales realizados se comparten en un blog donde se posibilita la interacción entre los participantes y con ello se enriquece la relación social, las emociones por el trabajo bien hecho que sirve a otros, el compartir, la gratuidad, ser generoso, aprender haciendo que otros puedan aprender del propio aprendizaje, etc.

Viaja con Nosotr@s: (<http://viajaconnosotrosa1001lugar.blogspot.com.es>): un proyecto de proyectos, donde alumnado y profesorado de todas las edades pueden compartir sus viajes, a la poste sus aprendizajes y haciendo partícipes a otros de ellos. Al compartir sus propios viajes y generar en otros interés y aprendizaje se consigue una satisfacción, un placer y un orgullo en los autores de los mismos que repercute positivamente.

World Mobile City Project – Barcelonada, Alcoyanada, Valencianada, Castellonada, Manresada, etc. (<http://www.wmcproject.org>): proyecto global en el que en distintas ciudades de España y de forma simultánea se realiza con alumnado de Secundaria unas yincanas con la finalidad de conocer más a fondo sus ciudades de procedencia o ciudades de su entorno, se aprende a realizar un uso correcto de los dispositivos móviles, del transporte urbano, etc. Se convive con alumnado de otros centros, con las personas de a pie de las ciudades, se interacciona socialmente con diferentes redes sociales, etc.

Callejeros Literarios / Callejeros Científicos (<http://sites.google.com/site/callejerosliterarios/> / <http://callejeros.wikispaces.com>): proyecto donde el alumnado en grupos indaga sobre la vida y obra de un autor literario/científico, expone en clase sus averiguaciones y después trasladada a la calle, una calle de su ciudad con el nombre de tal persona, su preocupación por si sus conciudadanos saben quién fue y si no es así, le informan sobre su persona. Es una forma de llevar la Literatura y la Ciencia a la calle.

Lo tuyo es pura leyenda (<http://danielgarcía.wixsite.com/lotuyoespuraleyenda>): proyecto donde alumnado de cinco centros de toda España realizaron de forma paralela sus propias versiones en cortometrajes de las diferentes leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer. Entre el alumnado participante hubo una interacción a través de videoconferencias, chats, mensajería y correo electrónico que posibilitó un trabajo cooperativo viendo las dificultades y los avances de forma conjunta y cooperativa.

Rerencias bibliográficas

- Gavilán, P. y Alario, R. (2015). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Editorial CCS.
- Liarte, R. (2016). Un modo de trabajar distinto, una evaluación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 62-65.
- Trujillo, F. (2016). El diseño de proyectos y el currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 66-69.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM. Biblioteca Innovación Educativa.

Coeducación emocional. Una visión desde la formación del profesorado

■ ■ ■

Jesús María García Sáenz

Cuando desde la dirección del CEFIRE de Elda se me invitó a escribir unas páginas en torno a la coeducación y su vínculo con la educación emocional, además de plantearme varios interrogantes sobre el enfoque mismo de mi aportación, celebré una tendencia, cada vez más general, a introducir la dimensión de género y la práctica coeducativa en el amplio contexto del desarrollo de las competencias emocionales y, más concretamente, en el espacio actual de mi trabajo: la formación del profesorado.

Las instrucciones de inicio de curso 2016-2017 han establecido una novedad muy significativa en lo que atañe al desarrollo de actuaciones encaminadas a la igualdad y a la prevención de prejuicios, estereotipos y toda forma de violencia de género en la escuela valenciana. La creación de una figura coordinadora de igualdad y convivencia (CIC) en los centros de Educación Infantil de segundo ciclo, de Primaria, de Secundaria Obligatoria y Bachillerato no puede tomarse sino como una buena noticia para la promoción de los principios coeducativos y el fomento de la igualdad de oportunidades real desde las aulas.

En las respectivas resoluciones para Educación Infantil y Primaria (RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria durante el curso 2016-2017. DOGV 12/07/2016) y para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016-2017. DOGV 12/07/2016), se da precisa cuenta de estas figuras así como de los requisitos establecidos para desempeñar dicha tarea.

Así, se prima ser docente del centro con destino definitivo y con formación al respecto y tener experiencia en la coordinación de equipos y/o en la acción tutorial. En ambos casos, se establece una dedicación para el desarrollo de esta función de dos horas lectivas que el tiempo y la conveniente evaluación dirán si resultan suficientes, teniendo en cuenta el esfuerzo que exige la puesta en marcha.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

García Sáenz, J. M. (2017). Coeducación emocional. Una visión desde la formación del profesorado. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 77-86). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Las coordinadoras y coordinadores de igualdad y convivencia han de colaborar con la dirección del centro y con la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración y en el desarrollo del Plan de Convivencia del Centro y en la coordinación de las actuaciones previstas en él, así como de las actuaciones de igualdad referidas en la Resolución de las Cortes, núm. 98/IX, del 9 de diciembre de 2015.

No cabe duda de que el reto por una educación en favor de la igualdad de oportunidades ha de asumirse desde el conjunto del profesorado, más aún, desde toda la comunidad educativa. No obstante, el que esta responsabilidad se confiera a una persona de referencia en el centro, que dinamice la acción de todos y de todas, reconoce de manera explícita y prestigia una labor que ha de ir de la mano, para resultar significativa, de una mayor concienciación y una efectiva formación. Por desgracia, la atención dedicada a este aspecto, en concreto en lo tocante al profesorado, ha sufrido a lo largo de los años el peso de las modas o los altibajos en cuanto a su actualidad, una dinámica nefasta para el desarrollo de una cultura coeducativa que exigiría una relativa estabilidad de criterios, de propósitos, de acciones y de relaciones.

Ambas resoluciones para el inicio de curso anticipan una formación específica que ha programado y se ha venido desarrollando desde el Servicio de Formación del Profesorado (véase Formación CIC en el apartado de bibliografía). A lo largo del texto, me referiré a ella a la hora de abordar tres aspectos de un todo, considerados desde una apertura gradual, aspectos fundamentales para aproximarse a su dimensión emocional y que, de hecho, pueden incardinarse en la propuesta clásica más amplia de Daniel Goleman al citar a Peter Salovey (Goleman, 1996):

- El reconocimiento de las emociones propias.
- La expresión satisfactoria de las emociones.
- La escucha y la empatía hacia las emociones de las y de los demás.

Me gustaría considerar brevemente la idea de coeducación comprometida en esta educación emocional. ¿Qué interpretamos por coeducación? Podemos encontrar muchas definiciones (FETE UGT, 2013; Instituto de la Mujer, 2007) que convergen en varias ideas relevantes al respecto. Más allá del mero intento de integrar en un modelo ajeno (patriarcal) en condiciones de mayor o menor igualdad (compartimiento de espacios y de currículos), debate histórico (Subirats y Brullet, 1988) no tan superado en la práctica, entendemos coeducación como propuesta educativa real, didáctica (arte de enseñar) de la igualdad de género, como señala Juan Lillo (2014), "práctica emancipadora del daño y el dolor por la discriminación con una base de género" (p. 64).

Muchas de las definiciones en la literatura sobre la coeducación apuntan a un concepto dinámico que se reinventa para adaptarse a nuevos escenarios en los que se ejerce la discriminación y la violencia. La adaptación parece algo consustancial a ella. Si en un momento determinado la coeducación se ha percibido en la línea de superar barreras tradicionales en los sistemas educativos, no es extraño que siga cuestionándose una vez que algunas de estas barreras institucionales, al menos formal o teóricamente, hayan desaparecido, sobre todo, cuando persisten una cultura discriminatoria y unas prácticas generadoras de sufrimiento y desigualdad, más allá de la simple diferencia (Uchida, 1992).

Además de esta condición un tanto en beta permanente, otra característica primordial que conlleva el carácter transversal de la coeducación es su complejidad y el sentido de proceder

de manera sistémica o total a partir de cuestionarse el qué, el cómo, el desde dónde y hacia dónde y el porqué de la educación.

La transversalidad suele identificarse como una debilidad para su modo de operar, máxime, por la dificultad de definir las responsabilidades, pero casa muy bien con una concepción competencial de la educación y, en concreto, de la educación emocional como desarrollo de competencias emocionales entendidas como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

El afrontamiento global u holístico de la coeducación, como reto a variables que obedecen a causas tan diversas y desarrollos enredados más que lineales, comparte con la educación de las emociones esa necesidad de implicar todos los ingredientes citados y su orientación hacia una acción contextualizada y capaz de transferirse.

El reconocimiento (de sí y de las emociones propias)

Siento debilidad por una definición de coeducación que la entiende como "educar para que los niños y las niñas se sientan bien siendo lo que quieren ser" (CEAPA, 2007). Muy lejos de incitar al conformismo, ha de inferirse el objetivo de que cada niño y cada niña asuma una identidad desde un autoconcepto saludable, es decir, acompañada de una autoestima alta, y de forma que esta valoración propia no se halle condicionada de manera negativa por sesgos o cortapisas externas. Esto, sin embargo, no es tarea fácil desde el punto de vista educativo por el modo de formarse este autoconcepto a través de la experiencia y de la imagen propia percibida en las y los demás, que puede desequilibrar la interpretación de sí misma o de sí mismo.

Incidir sobre esta difícil cuestión hace imprescindible la existencia de programas que favorezcan el diagnóstico propio, la reflexión y la acción sobre las bases de esa baja autoestima, el cuidado personal y los estilos de vida saludables o el análisis crítico en clave afirmativa de los límites y las posibilidades de uno y una (Roca Villanueva, 2013).

La formación del profesorado ha de contribuir a la dinamicidad en la construcción de la identidad en la que adquieren valor las reinterpretaciones a partir de los datos de la experiencia. En este sentido, debería proveer de modelos de referencia en uno de los ejes de construcción de la identidad personal que implica la dialéctica entre diferenciación sexual y género, esto es, por un lado, la sexuación (en la que entrarían factores biológicos y hormonales, si bien, en la experiencia cotidiana, no suelen considerarse de forma aséptica, independiente de aspectos de otra naturaleza como las expectativas sociales o creencias previas) y, por otro lado, el género como construcción social (prácticas, representaciones, creencias o prescripciones), clasificación o categorización heredada a partir de estereotipos y roles.

Urge atender a la cuestión de que el reconocimiento de lo que somos y lo que sentimos se encuentra, hasta cierto punto, mediatizado por estereotipos, por impresiones sólidas (στερεός/stereós "sólido" y τύπος/typos "impresión"). Estas construcciones sociales prefijadas sobre las características, la actuación y las posibilidades de niños y niñas repercuten en nuestra comprensión de la realidad y nuestra convivencia y se materializan en roles o ejecuciones esperables, más y menos apropiadas según la situación.

Con independencia del debate sobre la adquisición de estereotipos y roles (posicionamientos más proclives a lo biológico, a lo cognitivo o a lo social o al debate entre naturaleza y educación), el propósito y la orientación de la formación del profesorado ha de ser consciente del papel de la escuela en todo este proceso, de cómo inciden las pautas y refuerzos que se ofrecen en ella y del estímulo o no que representan para el autoconcepto saludable al que me refería.

La escuela da cumplida cuenta de esta serie de creencias y, lo que es más grave, valoraciones, construidas alrededor de la mera diferencia en lo que concierne al desarrollo personal y emocional de hombres y mujeres. Ellas se han etiquetado como las emocionales, las sensibles, las de la intuición, como refería una canción de éxito hace no mucho tiempo. Ellos, por el contrario, han sido relegados (o promocionados, desde los valores de una cultura patriarcal) a lo racional, a la represión del sentimiento, la frialdad, etc.

Esto constituye un modelo estereotipado de capacidades muy limitador para el desarrollo de la personalidad, tanto para los primeros como para las segundas, en la medida en que unos y otras han de enfrentarse a las mismas situaciones desde unos patrones de comportamiento más o menos convencionales fuera de los cuales, se ven expuestos y expuestas a una cierta privación, cuando no a una condena explícita.

Concretamente, la propuesta en el marco de la formación de CIC asume esa voluntad de proporcionar modelos válidos en los que reconocerse mediante una remisión específica a la diversidad sexual, familiar y de identidad de género con la colaboración de agentes externos al ámbito educativo, al menos al formal, pero no ajenos él (en esta primera edición, el colectivo Lambda Valencia <http://lambdavalencia.org/es/>).

Una propuesta clave en este módulo de la formación CIC como lo es *Abrazar la diversidad* (Pichardo et al., 2015) se incardina en CORE, proyecto financiado por el Programa Europeo para el Empleo y la Solidaridad Social (PROGRESS) con un lema muy pertinente aquí: Conociendo la discriminación, reconociendo la diversidad. Dicha propuesta constituye un documento imprescindible para conocer y comprender de manera integral e integrada prácticas, acciones y normativa relacionadas con esa dimensión tan influyente en el reconocimiento y la construcción de la identidad propia.

Por otra parte, desde una orientación prospectiva pero con la misma vocación ejemplar, la visión coeducativa del profesorado (y, por consiguiente, la transmitida al alumnado) registra carencias en el conocimiento y la plasmación de las contribuciones de las mujeres a lo largo de la historia, esto es, sus evidencias y su valor como modelo en la realización personal y profesional.

Con ello acabamos por limitar las opciones futuras, al menos como objetivo o como programa, en multitud de actividades asociadas a un determinado reconocimiento o prestigio social. La formación actual de CIC hace hincapié a este respecto en la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto (López Navajas, 2014), habría que añadir, también en el currículo, en fin, en nuestro relato educativo.

Ocultar estos aportes no solo compromete una visión (objetiva y justa) de nuestra historia sino también la plenitud personal en el desarrollo posterior de una función, de una vocación profesional. Pone en entredicho una igualdad de hecho al elegir los estudios que

conducen a ella, limitación repetida hasta la saciedad en carreras muy marcadas en cuanto al desequilibrio entre mujeres y hombres que las cursan (véase en el ámbito científico en Puy Rodríguez, 2016).

La urgencia de una efectiva provisión de modelos se manifiesta ya en algunas iniciativas (por ejemplo: De mayor quiero ser científica¹, Women in Science², Museos en femenino³, Girls in Lab⁴ etc.) pero requiere de un esfuerzo mucho mayor de documentación que pasa por una (in)formación del profesorado.

Se precisa además una concienciación sobre la validez de estos referentes femeninos en todo contexto y el valor en el fomento de la estima y la autoestima de quienes pueden contar con ellos como refuerzo para convertirse en las personas y las y los profesionales que quieren ser, fuera de cualquier interferencia ajena y condicionante por motivos de género.

La expresión

Desde la antropología se ha apuntado a la capacidad de hacer explícitas nuestras propias representaciones como un rasgo humanizador, a fin de cuentas, diferenciador frente a otras especies (Pozo Municio, 2006).

La expresión satisfactoria de cada uno y cada una debería ser un propósito irrenunciable para la escuela. No solo de puertas adentro sino también de cara a contrarrestar unos poderosos referentes extendidos fuera de sus muros y basados en códigos, representaciones y modelos impuestos desde la óptica de una masculinidad hegemónica (Díez Gutiérrez, 2015), nocivos, más allá del mero ámbito académico (UNESCO, 2013), por consecuencias sobre las personas y la sociedad tan graves como el sexismo, la homofobia, bifobia y transfobia y la violencia de género.

La deconstrucción de esta masculinidad tradicional asumida como un propósito educativo, nos conduce a intervenir en elementos clave como el uso del lenguaje (o de los lenguajes). Precisamente esta óptica lleva también a entender el lenguaje no como un aspecto trivial o menor, casi como un efecto colateral de la discriminación, con pocas posibilidades de cambio, sino como un instrumento, un modo de ejercerla, algo más vinculado a ella de lo que pensábamos.

De este modo, luchar contra un uso no sexista del lenguaje no es atacar un síntoma sino un verdadero virus, un agente de imposición de desequilibrios de poder y de violencia simbólica, el ejercicio de una visión muy concreta y unidimensional de la realidad, a pesar de su pretendida voluntad de universalizarse (Violi, 1991), una visión con repercusiones en el bienestar emocional de cada uno y cada una. Al explicar sus causas, tres funciones del lenguaje entran en juego en relación con el prejuicio y los estereotipos (Quasthoff, 1987 pp. 789-791):

- La función cognitiva. En muy pocas palabras, la necesidad de operar con simplificaciones al establecer categorías y formar expectativas acerca del mundo. Para entendernos: el estereotipo no es justo pero sí económico.

1 <https://www.youtube.com/playlist?list=PL92tAHfvM2jnlR7oZexSGfdCxUgsf0EI>.

2 <https://www.surlatoile.com/WomenInScience/product/women-in-science-free-diy-kit/>

3 <http://www.museosenfemenino.es/>,

4 <http://girlsinlab.com/>

- La función psíquica interior. Una adhesión rígida a los valores convencionales y una actitud sumisa ante la autoridad incide en la percepción de los y las demás como una amenaza, más cuanto más ajenos o ajenas nos parezcan, que se racionaliza a través de los estereotipos.
- La función social. Los usos estereotipados, incluidos los peyorativos, contribuyen a marcar la cohesión y la distancia entre grupos, esto es, a fomentar la identidad y subrayar la diferencia.

En cualquiera de los tres casos, cabe observarse cierto fondo más allá de los detalles formales. El uso sexista del lenguaje tiene causas y tiene consecuencias muy relacionadas con el poder (desde el punto de vista de quién dice y de lo que dice). Desde una tradición de estudio centrado predominantemente en el sistema abstracto de las lenguas, su relación con el poder ha sido un aspecto postergado y difícil de acometer.

En efecto, a lo largo de la historia del uso sexista del lenguaje, se ha insistido demasiado en aspectos de sistema (género gramatical, en las lenguas que cuentan con él, por ejemplo) como la raíz de todos o de muchos de los males a partir de una concepción isomorfista (correspondencia automática) de lengua y realidad. Quedarse en las formas o en las palabras sin más puede ser consecuencia de una tradición, véase también el peso de hipótesis relativistas (la lengua como filtro de nuestro conocimiento en tanto que instrumento para concebir el mundo), como las de Sapir-Whorf, en los inicios del debate sobre el sexismo lingüístico.

En todo caso, cabría avanzar hacia a un estadio más trascendente de la discusión (García Sáenz, 1996), caracterizado por la idea del lenguaje como un modo de acción práctica o de actividad más que de simple reflejo o un producto en sí.

Esto en la acción y formación coeducativas del profesorado se proyecta en dos direcciones presentes en la formación CIC:

- La objetiva. Qué expresamos o no (vacíos léxicos) a través de formas de tratamiento y definiciones asimétricas, duales aparentes (*hombre público/ mujer pública*), pares asimétricos (*varón/ hembra*), insultos, uso del masculino genérico, introducción de valores encubiertos negativos, uso de estereotipos, saltos semánticos (salto en la utilización de un término masculino como genérico y como específico: *El hombre primitivo... sus mujeres...*), o a través de una óptica androcéntrica en el discurso, sin necesidad de mencionar una u otra palabra...
- La subjetiva. El comportamiento de hombres y mujeres como hablantes (como comunicantes si incluimos elementos no lingüísticos o paralingüísticos), el uso diferencial del lenguaje como acto de identidad personal y su desigual valoración en términos de cooperatividad (cortesía, interrupciones, dirección, elección de tópicos), expresividad (uso de vocabulario, entonación...) o desviación percibida de una norma (fluencia, corrección, fidelidad a la norma...).

Ambas dimensiones demandan una mayor reflexión y atención coeducativas en la tarea de desarrollar las competencias emocionales, dada la importancia del lenguaje en una expresión personal y una interrelación social satisfactorias. Más aún, habría de cuidarse desde las edades más tempranas por tenerse más posibilidades en ellas de incidir en la instrucción diferencial a la que nos enfrentamos como hombres y mujeres desde el momento en que nacemos.

La escucha, la empatía y los conflictos

La escucha y la empatía tienen mucho que ver con los apartados anteriores. Si no podemos garantizarles un reconocimiento y una expresión propia en plenitud, no coartadas, difícil lo

tendremos para acercarnos a las y los demás de una forma trascendente, a pesar de nuestras buenas intenciones.

De elegir un objetivo, un blanco prioritario de actuación en este apartado, este estaría relacionado con la educación de una perspectiva con la suficiente amplitud de miras para desaprender, a partir de la mirada profunda a las y los demás, los modelos de desigualdad con los que se nos bombardea desde los medios de comunicación y desde cualquiera de nuestros entornos más inmediatos. Son modelos que nos alejan de las y los demás, de sus puntos de vista, de su potencial, de sus dificultades cotidianas, nos alienan de sus éxitos y de sus fracasos. Eliminan nuestro coprotagonismo en ellos y dificultan así la idea de que la superación de las desigualdades y sus manifestaciones concretas no supone una ganancia para todas y todos.

Cuando el anclaje de los puntos de vista, más desde situaciones de poder, amenaza con convertirse en un freno para mejorar nuestros aprendizajes y nuestro propio desarrollo pleno, es importante proveer de competencias sociales vinculadas a la conciencia social y, sobre todo, de espacios de ejercicio de esas competencias. El fomento de espacios de relación y cooperación, el compartimiento de tareas y la reflexión sobre ellas (y quiero subrayar aquí el protagonismo de la perspectiva de género) se antoja imprescindible.

La empatía se ha interpretado como una suerte de combinación entre escucha activa en el plano intelectual, comprensión en el emocional y asertividad en el de la conducta. Se ha subrayado su capacidad de facilitar el diálogo e inhibir las agresiones interpersonales. Empatizar, ponerse en lugar de la otra persona, para entenderla, y escucharla, parecen dos ejercicios propicios en la prevención y resolución constructiva de conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011). Véase aquí, por cierto, una reflexión muy interesante sobre la incidencia del género en esta cuestión que nos animaría a trabajar en especial con nuestro alumnado masculino la empatía mediante estrategias positivas y cooperativas).

Quizás en el sentido más obvio, la empatía tendría un efecto profiláctico desde quien discrimina o ejerce alguna forma de violencia en sentido amplio. Mirada con más detenimiento, también participaría en la percepción de esta violencia, en toda la terrible dimensión que supone en ocasiones para las víctimas, desde la perspectiva de las y los testigos y en la aceptación de una corresponsabilidad desde estas y estos en el momento de enfrentarse a ella.

La educación emocional (en competencias relativas no solo a la conciencia social, como la empatía, sino a la propia, a la autogestión, y a la gestión de relaciones) tiene una gran repercusión en la resolución positiva de conflictos que, de modo inevitable, surgen o se llevan a las aulas y en la prevención de las consecuencias de resoluciones fallidas o lesivas (fracaso escolar, insatisfacción personal, carencias en la socialización dentro y fuera de la escuela...). Sorprende por ello la relativamente reciente (y, por suerte, creciente) preocupación por abordarlos desde la propia formación de toda la comunidad educativa, del profesorado en lo que nos toca más directamente. Asombra el hecho de su poca repercusión en la programación y la evaluación, quizás mitigada desde un planteamiento más competencial y menos basado en los tradicionales compartimentos estancos.

Sorprende y lleva a pensar en una tendencia más proclive a la reacción que a la pro-acción, sobre todo, ante las manifestaciones más graves, aunque por su número sean menos representativas, de esas formas de violencia. Esta inclinación por atender aquellas expresiones más extremas, interpretadas como más urgentes, menoscaba la preocupación por otras manifesta-

ciones más inadvertidas (agresiones verbales, micromachismos...) pero surgidas del mismo caldo de cultivo, de unas relaciones asimétricas de poder, muchas de ellas basadas en el género.

La formación y la acción sobre estas últimas manifestaciones (véase, por ejemplo la del Consell Escolar Valencià RQRQR⁵) lejos de distraer sobre este origen común muestra una de sus características más notorias, la capilaridad de esta ideología de la dominación, su capacidad para invadir los mínimos gestos, y su aceptación casi como natural en algunos tramos de lo que, en realidad se presenta como un continuo. En el caso concreto de la violencia de género, abundan este tipo de caracterizaciones: la escalera cíclica (Ruiz Repullo, 2016) o el círculo vicioso (Lillo, 2014).

De cara a la formación emocional y coeducativa del profesorado esta condición ofrece pistas para una actuación radical en el sentido etimológico, que llega a la raíz, tan integral como entrañada. Una actuación sobre aquellas conductas socialmente reprobadas pero también sobre manifestaciones mucho más desapercibidas y hasta consideradas políticamente correctas. Obviarlas nos permite explicarnos el carácter endémico de la lacra de la violencia, por ejemplo, la paradójica convivencia entre la alarma social y, por otro lado, el repunte de manifestaciones de posesión, dominación y control en las relaciones ente adolescentes.

Se impone así una actuación que aúne lo reactivo (aspecto que dentro de la formación de CIC se enriquece con una actualización de la normativa correspondiente y la familiarización con protocolos de convivencia e igualdad: <http://www.ceice.gva.es/web/convivencia-educacion/protocolos>), y lo proactivo como reto para toda la comunidad. Por ejemplo, la propuesta de programas sistemáticos en el terreno de la educación socioemocional y afectivo-sexual, la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia orientados a la práctica, ya presentes en nuestro ámbito educativo y que han de enriquecerse con introducción de la dimensión de género. Programas que arranquen de diagnósticos claros y establezcan prioridades de actuación ajustadas, no solo sobre lo urgente sino sobre lo necesario.

Por supuesto, a pesar del protagonismo que puedan conllevar sus dos apellidos: igualdad y convivencia, la figura de las y los CIC en el centro ha de contar con una red solidaria que la apoye en sus funciones específicas y que amplifique el efecto de estas, una masa crítica suficiente para desencadenar cambios decisivos en la vida del centro que, de no lograrse, puede relegar este esfuerzo a poco más que una mejora cosmética o documental.

En la tarea de facilitar, asesorar, crear espacios de coordinación, promoción de intercambios de prácticas y diseño y provisión de recursos y materiales, es evidente el acompañamiento y la atención que nos toca brindar como Servicio de Formación del Profesorado tanto a los CEFIRE territoriales como al específico de Educación Inclusiva. No partimos de cero, pero queda por delante una faena tan ardua como ilusionante en el campo de la formación, tan exigente como necesaria para el bienestar y la felicidad de muchas personas y para el logro de una sociedad capaz de asumir su diversidad pero no a costa de la desigualdad. No es poco.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
 CEAPA (2007). *Conclusiones. Jornadas sobre coeducación*. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de <http://faparm.es/contenido/archivos/conclusiones%20ceapa%20coeducacion.pdf>.

5 <http://mestreacasa.gva.es/web/consellescolar/formularimicromasclismes>

- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-Americana de Educación* 6, 79-98.
- FETE UGT. (2013?) *Diccionario online de coeducación*. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de <http://bibliowebfeteugt.es/?ddownload=978>.
- Formación CIC. Curso 2016-2017 (Programa). Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500015945182&name=DL-FE-1019708.pdf.
- García Sáenz, J. M. (1996). Dos momentos en el estudio del sexismo lingüístico: el caso del español. *Revista de la Facultad de Humanidades de Jaén* 5, 19-34.
- Garigordobil, M. y Maganto, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Instituto de la Mujer. (2007). *Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://www.educareigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_208_Guia_de_CoeducacionIM.pdf.
- Lillo Simón, J. (2014). *Laboratorio. Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud/ Instituto Navarro para la Familia e Igualdad.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una generalología de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Pichardo Galán, J. I. (Coord.). (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid, Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/Abrazar_la_diversidad_v_d.pdf.
- Pozo Mucio, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Puy Rodríguez, A. (Coord.) (2016). *Científicas en cifras. Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica*. Madrid, Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://www.amecopress.net/IMG/pdf/cientificas_en_cifras_2015_sin_anexo.pdf.
- Quasthoff, U. (1987). Linguistic prejudice/ stereotypes. En U. Ammon, N. Dittmar y K. N. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik I* (pp. 789-791). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria durante el curso 2016-2017. (DOGV 12/07/2016). Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://www.dogv.gva.es/datos/2016/07/12/pdf/2016_5286.pdf.
- Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016- 2017. (DOGV 12/07/2016). Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://www.dogv.gva.es/datos/2016/07/12/pdf/2016_5291.pdf.
- Resolución de las Cortes, núm. 98/IX, del 9 de diciembre de 2015. Butlletí Oficial de les Corts Valencianes. BOCV 47 11/01/2016. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de http://www.cortsvalecnianes.es/BASISCGI/BASIS/BOCV/WEB/BOCV_INS_C/DDW?W=CLAVE_INSERTION=188473474713632.
- Roca Villanueva, E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. Valencia: ACDE Ediciones.

- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>.
- Subirats, M y Brullet, C. (1988) *Rosa y azul*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. *Serie Estudios 19*.
- Uchida, A. (1992). When difference is dominance. A critique of the anti-power based cultural approach to sex differences. *Language in Society* 21, 547-568.
- UNESCO. (2013). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*. Obtenido el 22 de marzo de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>.
- Violi, P. (1991). *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.

El blog Coeduelda del CEFIRE de Elda <http://coeduelda.blogspot.com.es/> aborda desde el año 2009 la actualidad en el ámbito de la coeducación. En él pueden encontrarse muchas referencias que completan los apartados planteados en esta breve aportación.

La lengua como motor de cambio social o sobre cómo el lenguaje moldea nuestros sentimientos y nuestra percepción

■ ■ ■

Carme Carbó Marro

Nuestro sistema conceptual no es algo de lo que seamos conscientes normalmente. En la mayor parte de las cosas que hacemos todos los días, sencillamente pensamos y actuamos más o menos automáticamente de acuerdo con ciertas pautas. Precisamente en absoluto es algo obvio lo que son esas pautas. Una manera de enterarse es mirar el lenguaje. Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que utilizamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es el sistema. (Lakoff y Johnson, 1980, p. 40)

1. Introducción

La lengua es un reflejo de la sociedad, a través de ella se puede saber cuáles son sus estereotipos, qué se considera positivo y negativo... Así, puesto que no cabe duda de que nuestras aulas son microorganismos multiculturales y que los usos lingüísticos reflejan clasificaciones explícitas sobre el otro, determinados usos lingüísticos pueden conllevar comportamientos racistas, sexistas o humillantes. Creemos por todo ello que el lenguaje es una herramienta de mejora de la convivencia y de cambio cultural.

Esto implica tomar en consideración a las personas que usan esas formas; y que tienen una ideología, una visión del mundo, así como unas intenciones, metas o finalidades concretas en cada situación; unas personas que despliegan estrategias encaminadas a la consecución de esos fines. Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas —complejas, variadas e incluso contradictorias— se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas caras que se eligen para cada ocasión (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Carbó Marro, C. (2017). La lengua como motor de cambio social o sobre cómo el lenguaje moldea nuestros sentimientos y nuestra percepción. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 87-103). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Tal como se recoge en Carbó y Güell (2006), si bien los trabajos actuales rechazan de forma mayoritaria la versión fuerte de la hipótesis del determinismo lingüístico propuesta por Sapir-Whorf, se acepta -de manera generalizada- la existencia de una estrecha relación entre, por un lado, las categorías del lenguaje y, por otro, cómo un individuo ve, interpreta o concibe el mundo que le rodea y su forma de comportarse en él.

Asimismo, nadie pone en duda que tanto la percepción psicológica como la memoria se ven condicionadas por la disponibilidad de las palabras y expresiones apropiadas en una lengua concreta (Lyons, 1977).

Lakoff y Johnson (1980) defienden que el ser humano antes de entrar en el razonamiento analítico piensa en términos de marcos mentales y metáforas. Estos marcos mentales (*frames*) tienen existencia material, están en las sinapsis de nuestro cerebro, configurados físicamente en los circuitos neuronales. Cuando la información que recibimos (los datos) no coinciden con los marcos de nuestro cerebro, nos quedamos con los marcos e ignoramos los hechos. Los estereotipos culturales y morales son los más directamente afectados. Esto es, las lexicalizaciones de los estereotipos culturales se conforman como patrones estructurados recurrentes, metáforas mediante las que vivimos, lo que dota al lenguaje de ideología.

Por ello, consideramos que es imprescindible que el docente adquiera conciencia y haga ver a su alumnado la existencia de otras formas de categorizar la realidad. La toma de conciencia de los prejuicios es la única manera de combatirlos en aras a alcanzar un buen clima emocional en el aula y en el centro.

De ahí que centraremos nuestro artículo en cuatro ejes fundamentales: las lexicalizaciones de estereotipos, el lenguaje sexista, el valor pragmático de los elementos suprasegmentarles y los recursos lingüísticos de cortesía para mitigar los actos de habla amenazantes.

2. Las lexicalizaciones de los estereotipos culturales¹

Si se considera que las lexicalizaciones de los estereotipos culturales están organizadas como *Gestalt* -esto es, como tipos naturales de experiencia-, se verá la importancia de su estudio al conformar patrones estructurados recurrentes y la necesidad de combatirlos en el aula, puesto que estas categorizaciones son culturales no universales, como veremos a continuación.

2.1. Estereotipos de nacionalidad

En el siguiente cuadro se recogen algunas de las acepciones peyorativas o que encubren algún prejuicio cultural².

1 Parte de este apartado forma parte de un estudio más amplio en el que se recogen otras lexicalizaciones culturales (nacionalidad, religión y raza) tanto en español como en catalán, expuestas en Carbó y Güell (2006).

2 Las definiciones proceden del *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>, consultadas en abril de 2017.

Gentilicios	Cualidad "percibida/atribuida"	Acepciones (DRAE)
alemanes	sin sentido del humor	Chiste alemán 1. m. coloq. Am. chiste que no produce risa.
chinos	ininteligibles trabajadores y pacientes tontos	5. m. coloq. Lenguaje incomprensible. No sé a qué te refieres, porque me estás hablando en chino de chinos. 1. loc. adj. Dicho de un trabajo, de una labor, etc.: Muy difícil y que requiere gran paciencia. engañar a alguien como a un ~. 1. fr. Aprovecharse de su credulidad.
filipinos	pícaros	punto filipino 1. m. Pícaro, persona poco escrupulosa, desvergonzada, etc. Suele emplearse con cierta benevolencia.
franceses	maleducados	a la francesa. 2. loc. adv. Repentinamente, sin decir una palabra de despedida. Se despidió a la francesa. Me marché a la francesa.
griegos	ininteligibles estafadores	5. m. coloq. Lenguaje ininteligible, incomprensible. Hablar en griego. 6. m. coloq. p. us. Tahúr, fullero.
indios	payasos tontos	hacer el ~. 1. fr. coloq. Divertirse o divertir a los demás con travesuras o bromas. 2. fr. coloq. Hacer algo desafortunado y perjudicial para quien lo hace. Hice el indio al prestarle las cinco mil pesetas que me pidió. ¿Somos indios? 1. expr. coloq. U. para reconvenir a alguien cuando quiere engañar o cree que no le entienden lo que dice.
japoneses	trabajadores	huelga a la japonesa 1. f. La que realizan los trabajadores aumentando el rendimiento de su trabajo para crear a la empresa un excedente de producción.
holandeses	navegantes "brutos"	Atracada a la holandesa. 1. f. La violenta por mala maniobra.
ingleses	Avaros y tacaños	6. m. coloq. Acreedor de dinero. a la ~. 2. loc. adv. coloq. a escote.
rusos	navegantes "brutos"	Atracada a la rusa. 1. f. Aquella en que por mala maniobra queda la proa de la embarcación menor en dirección de la popa del buque a cuyo costado se ha atracado.
turcos	borrachos víctimas sin causa	Turca 7. f. coloq. Borrachera, embriaguez. cabeza de turco 1. com. Persona a quien se achacan todas las culpas para eximir a otras.

Al comparar con otras lenguas, vemos que las metáforas y las lexicalizaciones atribuidas en español a determinadas nacionalidades no son universales, pues como hemos comentado, su origen es cultural y propio de la historia de cada lengua.

Así, parece que en español de Hispanoamérica se considera a los alemanes, unos cabeza cuadrada, que carecen de sentido del humor, pues el "chiste alemán" *no produce risa* (DRAE), lo que para el italiano sería más bien *umore inglese*.

A los chinos se les atribuyen cualidades muy distintas: trabajadores y laboriosos pero tontos (*un trabajo de chinos, engañar a alguien como a un chino*). Asimismo, merece la pena recordar que aún hoy en día, un *barrio chino* no es un barrio de China o en el que viven los chinos sino una zona de actividades "reprochables" (1. m. En algunas poblaciones, aquel en que se concentran los locales destinados a la prostitución y otras actividades de malvivir y un *cuento chino* es un *embuste*).

Por otro lado, en español, "*hablar en chino*" al igual que en alemán y en neerlandés *hablar chino, chinesisches reden y chinees spreken*, respectivamente- equivale a hablar sin que se entienda nada. Sin embargo, en inglés y en neerlandés no solo el chino se percibe como una lengua incomprensible, sino también el griego *That sounds Greek to me* (inglés), *grieks spreken* (neerlandés)³, en finlandés esta cualidad se atribuye al hebreo, *Puhua Hepreaa*; en italiano, al árabe, *parlare arabo*, en rumano, al turco, *a fi turc (ser turcq?)*, ¿es que hablo en turco o qué?; o también *esti turc (¿eres turco?)*.

Parece que nuestros vecinos también han dejado una impronta negativa en nuestro imaginario, así denominamos *mal francés* a la sífilis⁴. Asimismo, si alguien no se despide de forma adecuada lo hace *a la francesa* tanto en español como en alemán, *den Franzosen machen* (hacer el francés = despedirse a la francesa). En alemán, ha aparecido otra expresión *einen polnischen Abgang machen* (hacer una salida a la polaca, sin despedirse). Fijémonos, además, que para nosotros no existe una forma de despedirse *a la inglesa o a la alemana...*, sin embargo, para los franceses, nuestra *despedida a la francesa* se lexicaliza como *filer à l'anglaise*.

No salen mejor parados los griegos, a quien se percibe como estafadores, su lengua, como la china, tampoco la sentimos como comprensible pues coloquialmente "*hablar en griego*" equivale a hablar un "*lenguaje ininteligible*".

A los que, curiosamente, percibimos, seguramente fruto del cine, como divertidos, traviosos es a los indios, aunque también se les ve como tontos pues se usa coloquialmente la expresión "*¿Somos indios?*".

A los ingleses se le ve como personas de poco fiar en cuestiones económicas: un *inglés* puede ser un *Acreeedor de dinero y pagar a la inglesa* significa que cada uno paga lo suyo. Sin embargo, en italiano, esta cualidad se atribuye a los romanos, *pagare a la romana* y en rumano, a los alemanes, *plăti memteste* (pagar a la alemana).

Nos podemos *hacer los suecos*⁵ (1. fr. coloq. Desentenderse de algo, fingir que no se entiende. DRAE), pero no *hacernos los polacos o los noruegos*, por ejemplo.

3 Esta expresión quizás proceda del latín *Graecum est, non legitur*, cuando ya entrada la Edad Media, empezaban a haber muchos monjes cuyos conocimientos de griego eran limitados.

4 Cabe recordar que el nombre de la enfermedad se toma del personaje Siphyllo del poeta italiano Jerónimo Fracastoro.

5 A pesar de que los hablantes habitualmente relacionan esta expresión con los habitantes procedentes de Suecia (etimología popular), no obstante, su origen etimológico nada tiene que ver con el país escandinavo: *sueco*², ca. Del lat. *soccus* 'zueco' (hacerse alguien el sueco).

Los turcos, por su parte, son vistos por el ideario español, francés y neerlandés como una nacionalidad fumadora en exceso; así lo ponen de manifiesto *fumar como un turco*, *fumer comme un turc* y *roken als een turk*, respectivamente. Ahora bien, cabe comentar también que los turcos son vistos por los franceses como modelo de fortaleza física, *fiert comme un turc*. Otro vicio, la bebida desmedida, es atribuida también a los turcos, así *coger una turca* significa emborracharse.

En alemán, la expresión *kaum gestohlen, schon in Polen*, significa recién robado y ya en Polonia, lo que nos da una idea de cómo consideran a sus vecinos, mientras que a los italianos no los consideran limpios, así *italienisch duschen* (ducharse a la italiana) equivale a ducharse solo con perfume, embadurnarse de colonia.

Para los italianos, los escoceses son el prototipo de la avaricia, *avaro come uno scozzese* y los románticos y apasionados son los franceses, *bacio a la francese* (*beso a la francesa*), mientras que los suizos son el modelo de precisión y puntualidad, *essere puntuale come un orologio svizzero*.

2.2. ¿Y cómo nos ven a los españoles?

Las dotes de los españoles en el uso de lenguas extranjeras ha dejado su impronta tanto en francés, en italiano como en alemán. Así ni los franceses ni los italianos consideran que hablemos correctamente sus lenguas, a juzgar por expresiones como *parler français comme une vache espagnole* y *parlare come una vaca spagnola*. Para los franceses, tampoco los vascos son un ejemplo como hablantes de lenguas distintas a la materna, como muestra la expresión *parler français comme un basque l'espagnol*.

En alemán, el español, como a nosotros el chino, les suena incomprensible, *Das kommt mir Spanisch vor* (= Me suena a chino).

Asimismo, los franceses, por su parte, opinan que los españoles, hacemos “castillos en el aire” (*batir des chateaux en Espagne*).

2.3. Estereotipos de religión

En el siguiente cuadro se recogen aquellas acepciones que encierran un juicio cultural.

Adjetivo	Cualidad “percibida/ atribuida”	Acepciones (DRAE)
cristiano	estatus de “persona” inteligible	4. m. Hermano o prójimo. 5. m. coloq. Persona o ser humano. Por la calle no pasa un cristiano. En cristiano 1. loc. adv. coloq. En términos llanos y fácilmente comprensibles, o en la lengua que todos entienden. Habla en cristiano, que no te entiendo. 2. loc. adv. coloq. En castellano.
católico	sano	6. adj. coloq. Sano, en buen estado de salud. Pasé mala noche, pero ahora ya me siento más católica. U. frec. en construcciones negativas. No está muy católico del estómago. 7. adj. coloq. En buen estado o buenas condiciones. U. frec. en construcciones negativas. Esta silla no está muy católica.

moro	machista enemigos alborotadores borrachos	10. adj. coloq. Dicho de un hombre: Celoso y posesivo, y que tiene dominada a su pareja. a más moros, más ganancia 1. expr. Era u. en las guerras españolas con los moros para despreciar los riesgos, afirmando que a mayor dificultad es mayor la gloria del triunfo. haber moros en la costa 1. loc. verb. coloq. U. para recomendar precaución y cautela. <u>lanzada</u> a moro muerto 1. f. Ataque u ofensa contra enemigos, obstáculos, situaciones, etc., ya inexistentes. como moros sin señor 1. loc. adv. U. para referirse a una reunión o junta de personas en que reina gran confusión y desorden. haber moros y cristianos 1. loc. verb. coloq. Haber gran pendencia, riña o discordia. moros van, moros vienen 1. expr. coloq. U. para indicar que a alguien le falta poco para estar enteramente borracho.
judío	avaro	5. adj. despect. Dicho de una persona: Avariciosa o usurera. U. t. c. s.

Si bien desde el punto de vista histórico se explica esta concepción del “moro” como enemigo, es inadmisibles que dicha aproximación trascienda a nuestras aulas por todos los prejuicios que se crean. Es curioso también que el prejuicio es tal que incluso para indicar un aspecto positivo se haya acuñado la expresión *moro de paz* (2. m Persona que tiene disposiciones pacíficas y de quien nada hay que temer o recelar). Por otro lado, una *judiada* es una *mala pasada o acción que perjudica a alguien*.

2.4. Estereotipos sobre el color

Hemos querido referirnos a la expresión “color de la piel” por considerar, como la mayoría de antropólogos y psicólogos, que no se puede hablar de razas humanas, sino más bien de “poblaciones” o de “etnias”, ya que el concepto de raza corresponde más bien a una clasificación esencialmente cultural⁶ y, precisamente por eso, muchos prejuicios se dan apelando a dicho concepto (Marín González, 2003).

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, en nuestra cultura, por lo general, lo “negro” apela a cuestiones negativas, aunque lo “blanco” en lenguaje de germanías, tampoco es positivo...

6 La UNESCO en 1967 estableció que a) “Todos los hombres que viven hoy día pertenecen a la misma especie y descienden del mismo tronco.”; b) “La división de la especie humana en ‘razas’ es en parte convencional y en parte arbitraria, y no implica ninguna jerarquía en absoluto. [...]” y c) “El conocimiento biológico actual no nos permite imputar los logros culturales a las diferencias en el potencial genético, sino que solo deberían atribuirse a la historia cultural de los diferentes pueblos. Los pueblos del mundo actual parecen poseer igual potencial biológico para alcanzar cualquier nivel de civilización.”

Color	Cualidad “percibida/ atribuida”	Acepciones (DRAE)
negro	<p>Sucio Fuera de la ley</p> <p>Negativo, malo, irritado...</p> <p>Trabajador</p> <p>Tonto</p> <p>Alborotador</p>	<p>8. adj. Muy sucio. 9. adj. Dicho de la novela o del cine: Que se desarrolla en un ambiente criminal y violento. 11. adj. Dicho de ciertos ritos y actividades: Que invocan la ayuda o la presencia del demonio. Magia negra. Misa negra. en negro 1. loc. adv. coloq. Sin regularizar, fuera de la ley. mercado negro 1. m. Tráfico clandestino de divisas monetarias o mercancías no autorizadas o escasas en el mercado, a precios superiores a los legales.</p> <p>10. adj. Dicho de una sensación negativa: Muy intensa. Pena negra. Frío negro. 13. adj. Infeliz, infausto y desventurado. 15. adj. coloq. Muy enfadado o irritado. Estaba, se puso negro. 17. m. Persona que trabaja anónimamente para lucimiento y provecho de otro, especialmente en trabajos literarios. 19. f. coloq. Mala suerte. Pobre chico, tiene la negra.</p> <p>esa es más negra, o esa sí que es negra 1. exprs. coloqs. U. para encarecer el apuro o dificultad de algo. estar, o ponerse, negro un asunto 1. locs. verbs. coloqs. Tener, o tomar, mal cariz. pasarlas negras 1. loc. verb. coloq. pasarlas moradas. poner a alguien negro, gra 1. loc. verb. coloq. Irritarlo mucho. ponerse alguien negro, gra 1. loc. verb. coloq. Irritarse mucho. verse alguien negro, gra para hacer algo 1. loc. verb. coloq. Tener mucha dificultad para realizarlo. vérselas negras 1. loc. verb. coloq. Encontrar muchas dificultades para realizar algo. helada negra 1. f. helada muy intensa que quema las plantas. lista negra 1. f. Relación secreta en la que se inscriben los nombres de las personas o entidades consideradas peligrosas o enemigas. 1. m. Persona que se distingue entre las de su clase o grupo por sus malas condiciones morales o de carácter</p> <p>como un negro 1. loc. adv. coloq. Mucho, más de lo regular. Trabaja como un negro y apenas saca para vivir.</p> <p>sacar lo que el negro del sermón 1. loc. verb. p. us. Sacar poco provecho de escuchar o leer algo que no se entiende.</p> <p>boda de negros 1. f. coloq. desus. Reunión en que hay mucho alboroto y confusión. merienda de negros 1. f. coloq. Confusión y desorden en que nadie se entiende</p>
blanco	Cobarde tonto	<p>8. adj. coloq. cobarde (pusilánime). Apl. a pers., u. t. c. s. 11. adj. germ. Bobo, necio. Apl. a pers., era u. t. c. s. 12. adj. germ. Dicho de un jugador: Que por su candidez e impericia, resultaba fácilmente despojado de su dinero mediante trampas. Era u. t. c. s.</p>

3. El sexismo en el lenguaje⁷

La forma en la que cada persona habla revela mucha información sobre sí misma. Así, se puede saber su procedencia (variedad diatópica), la clase social a la que pertenece (variedad diastrática) e incluso la situación comunicativa en la que se desarrolla el acto de habla (variedad diafásica). Dicho esto, qué duda cabe que, por lo general, los hombres y las mujeres hablamos de forma distinta (Cf. Romanie, 1996, Tannen, 1996) y, es más, las expresiones malsonantes, palabrotas e insultos suelen tolerarse en los varones, pero no en las mujeres⁸. Asimismo, en Tannen, 1996 se apunta a que en los espacios públicos de poder, los hombres interrumpen más a sus interlocutores que las mujeres, al igual que en los procesos educativos, los educadores interrumpen más a las niñas que a los niños.

El lenguaje políticamente correcto, que haga visible a la mujer al igual que al hombre, es una vieja reivindicación, que ya en los años ochenta propició la aparición de documentos legales (recomendaciones y leyes) que recogían el entonces y también actualmente creciente interés social por el empleo de expresiones lingüísticas que eliminen de las lenguas los usos y abusos sexistas.

Así, por ejemplo, en España, el 25 de septiembre de 1987 el Consejo de Ministros revisó el *Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres* y redactó una serie de recomendaciones para evitar el uso sexista del lenguaje en la Administración Pública. En las instituciones europeas la preocupación empezó más tarde: el 21 de febrero de 1990, el Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó la recomendación número R (90) 4 para eliminar el sexismo en el lenguaje, en la que se propone a los gobiernos un uso que refleje el principio de igualdad entre hombres y mujeres⁹. Sin embargo, a fecha de hoy, aún no se ha eliminado el uso sexista de la lengua por parte de la sociedad en general.

3.1. Problemas gramaticales de los textos

Cuando se produce un texto se puede escoger entre utilizar el masculino como genérico, explicitar constantemente la variante masculina y la femenina o buscar alternativas para ser políticamente correcto, sin embargo, cualquier decisión puede acarrear problemas lingüísticos (cf. Reyes, 1998: 348-349 o Bosque, 2012, entre otros¹⁰).

7 Los usos sexistas en la comunicación epistolar así como posibles estrategias para evitarlo fue abordado en Carbó, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos (2001).

8 Algunas diferencias en la forma de hablar entre hombres y mujeres se dan en el nivel fónico: las mujeres suele emplear más inflexiones tonales; en el nivel morfológico: uso de la sufijación apreciativa; en el nivel léxico: mayor uso de eufemismos en las mujeres; en el nivel sintáctico: mayor uso de preguntas retóricas en las mujeres y menor uso de estructuras impositivas a favor de estructuras colaborativas (Vamos a la biblioteca >> ¿Por qué no vamos a la biblioteca?).

9 Otras referencias legislativas son:

NACIONES UNIDAS:

Resolución 14.1 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 2ª reunión, apartado 1) párrafo 2) 1987.

Resolución 109 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 25ª reunión, párrafo 3, 1989.

UNIÓN EUROPEA:

Recomendación aprobada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa del 21 de Febrero de 1990.

Programa de Acción comunitaria para la Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres 2001-2005.

ESTADO ESPAÑOL:

Orden ministerial del 22 de Marzo de 1995 para la incorporación en las titulaciones académicas del género masculino y femenino.

Ley de igualdad efectiva de mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2007)

10 I. Bosque, como Académico de la Real Academia Española de la Lengua, elaboró un informe que fue aprobado por los asistentes al pleno de la RAE el 1 de marzo de 2012. En dicho informe se analizan las diferentes soluciones propuestas para evitar el uso del masculino genérico en 9 guías de uso no sexista del lenguaje, publicadas por universidades, consejerías y sindicatos y se ponen de manifiesto los problemas lingüísticos que pueden acarrear las diferentes propuestas para evitar, por ejemplo, el uso del masculino genérico.

El salto semántico es un error muy frecuente, que suele pasar inadvertido, consistente en usar la forma masculina como masculino genérico para referirse a varones y mujeres en unos casos y, en ese mismo texto pero en otro fragmento, se usa el masculino para referirse solo a los varones, no a ambos (Cf. García Messeguer, 1989, Catalá González - García Pascual, 1995: 24-25). Un ejemplo sería: *los padres y madres poseen libertad de elegir para sus hijos la escuela* ¿Y para sus hijas no?

Otro problema es la discordancia no deliberada. Así, la concordancia, que se define como la igualdad de accidentes gramaticales entre dos palabras (cf. Bello, 1847, RAE, 1973 y Seco, 1998, entre otros), constituye una marca formal de las relaciones existentes en el sintagma nominal. Se caracteriza por la igualdad de género y número entre los determinantes y adjetivos y el sustantivo al que se refiere. A veces sucede que solo se marca la alternancia en uno de los sintagmas: *El futuro y el porvenir de nosotros y de nuestros hijos/as se concreta...*; que debería ser: *El futuro y el porvenir de nosotros/as y de nuestros/as hijos/as se concreta...* lo que conlleva cierta pesadez discursiva.

A pesar de todos los problemas lingüísticos que puede conllevar intentar evitar el uso del masculino genérico (Cf. Bosque, 2012), no querríamos dejar pasar la ocasión de incluir algunas de las estrategias posibles, poniendo en sobre aviso que las fórmulas propuestas no siempre son equivalentes.

Estrategias lingüísticas posibles – con cautela- para evitar un uso sexista del lenguaje y del masculino genérico	
Estrategias morfológicas	
Morfología nominal	El uso de elementos nominales (adjetivos, nombres, pronombres) cuya forma es invariable en cuanto al género: <i>amable, inteligente, votante, representante, portavoz, tú, usted, quien...</i>
Morfología verbal	En castellano no es necesario que el sujeto aparezca explícitamente, pues se puede recuperar a partir de las desinencias verbales. Cabe señalar que el uso explícito de los pronombres en dichas lenguas se considera enfático (Brucart, 1987)
Estrategias semánticas	
Uso de colectivos	Palabras como <i>familia, alumnado, sector, clase obrera, pueblo...</i>
Desviaciones semánticas	Ejemplo: <i>Para que ningún <u>elector</u> se quede en casa el día de las elecciones.</i> <i>Para que ningún <u>voto</u> se quede en casa el día de las elecciones.</i>
Estrategias sintácticas	
Infinitivos de interpretación genérica	Ejemplo: <i>Es necesario <u>que los políticos presten</u> más atención al alumnado con diversidad funcional.</i> <i>Es necesario <u>prestar</u> más atención al alumnado con diversidad funcional.</i>
Gerundios	Ejemplo: <i>Si <u>los profesores trabajamos</u> adecuadamente, podremos conseguir un cambio.</i> <i><u>Trabajando</u> adecuadamente, podremos conseguir un cambio.</i>
Pasivas reflejas	Ejemplo: <i><u>Los profesores debatirán</u> cuestiones esenciales para la convivencia en el centro.</i> <i><u>En el claustro se debatirán</u> cuestiones esenciales para la convivencia en el centro.</i>

Pasivas perifrásticas	Ejemplo: <i>Los padres van a votar el modelo lingüístico del centro el próximo martes.</i> <i>El modelo lingüístico del centro se votará el próximo martes.</i>
Uso del se impersonal	Ejemplo: <i>Los padres critican sin aportar soluciones.</i> <i>Siempre se critica sin aportar soluciones.</i>
Sujeto con valor de instrumento	Ejemplo: <i>Los padres <u>ayudan</u> a mejorar la escuela con su participación en el consejo escolar.</i> <i><u>La participación en el consejo escolar ayuda</u> a mejorar la escuela.</i>
Sujeto con valor de causa	Ejemplo: <i><u>Los padres aumentaron</u> con su decisión nuestra capacidad de maniobra.</i> <i><u>Su decisión aumentó</u> nuestra capacidad de maniobra.</i>

Sin embargo, más allá de la ausencia de la visibilidad de la mujer en el habla, preocupa también la persistencia de voces y acepciones que desprestigian a la mujer.

3.2. El sexismo léxico

Veamos a continuación algunas de las asimetrías entre las acepciones de hombre y la de mujer, ya que como hemos comentado, las diferentes acepciones y combinaciones sintagmáticas que aparecen en el DRAE suelen ser reflejo del uso social que se hace del lenguaje.

Características	
Características no deseables en un hombre	Características no deseables en una mujer
<u>hombre</u> de paja 1. m. hombre aparentemente responsable en un asunto, pero que actúa al dictado de otro que no quiere figurar en primer plano.	<u>mujer</u> fatal 1. f. mujer que ejerce sobre los hombres una atracción irresistible, que puede acarrearles un fin desgraciado. <u>mujer</u> del partido 1. f. prostituta.
Asimetrías	
<u>hombre</u> de la calle 1. m. Persona normal y corriente. <u>hombre</u> público 1. m. hombre que tiene presencia e influjo en la vida social.	<u>mujer</u> de la calle 1. f. mujer normal y corriente. 2. f. Prostituta que busca a sus clientes en la calle. <u>mujer</u> pública 1. f. prostituta.

Así, parece que no puede haber *hombres fatales* ni *mujeres de paja*... Y nada tiene que ver la *mujer del partido* con un *hombre del partido*... ¿Acaso las mujeres no se han incorporado a la vida pública y política de manera honrosa y no como se sigue reflejando en el DRAE?

Cabe decir que sí que se han incorporado ciertas simetrías como *hombre/mujer orquesta*, *hombre/mujer objeto*, *de hombre a hombre* o *de mujer a mujer* y que se han eliminado acepciones como *ser alguien muy hombre* > *ser valiente y esforzado* o *mujer del arte* > *prostituta* que aparecían en la edición del DRAE de 2006.

¿Y qué cabe comentar ante la entrada de *señorito/a*?

3. m. coloq. Joven acomodado y ocioso.

4. f. Término de cortesía que se aplica a la mujer soltera.

5. f. Tratamiento de cortesía que se da a maestras de escuela, profesoras, o también a otras muchas mujeres que desempeñan algún servicio, como secretarias, empleadas de la administración o del comercio, etc.

Solo se usa en masculino para referirse al joven ocioso y acomodado y se aplica “por cortesía” a la mujer soltera... por no entrar en el tratamiento también de “cortesía” que se da a las mujeres que desempeñan oficios tradicionalmente femeninos...

Y hablando de oficios, repasemos a continuación algunas entradas referidas a oficios en los que se da una asimetría entre la acepción masculina y la femenina.

Oficios	
jueza	6. f. coloq. p. us. Mujer del juez.
médica	3. f. coloq. desus. Mujer del médico.
asistenta	10. f. Mujer que sirve como criada en una casa sin residir en ella y que cobra generalmente por horas. 13. f. Mujer del antiguo asistente (funcionario público).
general	3. f. coloq. p. us. Mujer del general.
maestra	23. f. coloq. p. us. Mujer del maestro.

En este sentido, es de resaltar que todas estas acepciones asimétricas, como “mujer de” quedan marcado como coloquialismos de poco uso y que desde la edición del DRAE de 2006, se ha incorporado como femenino también la acepción de maestro/a como compositor de música, aunque como veremos en el siguiente cuadro, algunas características negativas se siguen atribuyendo solo a las mujeres, no a los varones.

Acepciones negativas referidas solo a mujeres	
bruja	6. f. Mujer que parece presentir lo que va a suceder. 7. f. coloq. Mujer de aspecto repulsivo. 8. f. coloq. Mujer malvada.
cualquiera	9. f. despect. Mujer de conducta moral o sexual reprochable. U. precedido de una, unas. Se comportan como unas cualquiera.
zorra	7. f. despect. malson. prostituta.
tigresa	6. f. Mujer seductora y provocadora.
lagarta	12. f. despect. coloq. prostituta. U. t. c. adj.
arpía	4. f. coloq. p. us. Mujer muy fea. 5. f. coloq. p. us. Persona codiciosa que con arte o maña consigue cuanto puede.
suripanta	1. f. despect. Mujer ruin, moralmente despreciable.
mujerzuela	1. f. Mujer de poca estimación. 2. f. Mujer perdida, de mala vida.

No querríamos acabar esta sección sin hacer referencia a las expresiones referidas a las prendas íntimas. En el caso de la prenda femenina, *hecho una braga*, o *unas bragas* indica *locs. adjs. coloqs. Que se encuentra en malas condiciones físicas o psíquicas*, mientras que los calzones hace referencia a un atributo positivo: *calzarse alguien los calzones: loc. verb. coloq. Actuar de manera resuelta y decidida.*

Un posible decálogo para combatir el sexismo sería:

- Reivindicación de las formas femeninas de los oficios (téngase en cuenta de que hay mujeres médicas, por ejemplo, que se refieren a ellas mismas como *médicos*).
- Reclamar respeto por el turno de palabra de las mujeres en los espacios públicos y privados.
- Reclamar el mismo tratamiento que los varones.
- Reclamar la utilización de los campos semánticos referidos a mujeres relacionados con el poder y no excluir a los hombres del campo de las tareas domésticas y de la belleza.
- No consentir el trato como objetos.
- Utilizar estrategias lingüísticas que eviten un uso sexista del lenguaje.
- Erradicación de refranes degradantes tales como: *una mujer y tres hijas, cuatro demonios para un padre; de la mujer y del mar, no hay que fiarse, a la mujer y a la burra, cada día, una zurra; el lloro de la mujer, no es de creer...*

4. ¿Y qué más podemos hacer como docentes?

Además de combatir los prejuicios y el sexismo lingüísticos, no querríamos acabar sin apelar a dos ámbitos de conocimiento que enseñados a nuestro alumnado pueden contribuir a una mejora del clima en el aula y de la sociedad en general, pues fomentan el respeto y aprecio por los demás.

4.1 La entonación emocional

Qué duda cabe que al oralizar cualquier enunciado, la actitud del hablante queda impregnada en él. Muchas veces, lo que nos molesta no es el contenido, el *dictum*, si no la forma en la que ha sido dicho (Cf. Calsamiglia y Tusón, 1999), así por ejemplo, muchas veces no queremos que nuestros hijos o hijas nos manden un mensaje escrito, sino que queremos oírles su voz para determinar cuál es su estado de ánimo. De ahí, la importancia que también se le dé en los textos y la necesidad de recoger la forma en la que se dicen las cosas, valgan las siguientes muestras como ejemplos¹¹:

1. - ¿Y vos? -dijo con un tono natural- ¿de dónde saliste vos?
2. "Qué bonito es poner el vídeo y ver goles fabulosos, pero ya basta de vivir del pasado", dijo enfadado el holandés.
3. La música no sirve más que para entretener -dijo con tono desafiante.
4. Canasta -dijo, feliz.

A continuación recogemos las características de las experiencias vocales¹² contenidas en el test de sensibilidad emocional procedente de J. R. Davitz, en Calsamiglia y Tusón, 1999 p. 51.

11 Ejemplos procedentes del CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), RAE.

12 Somos conscientes de que desde la fonética acústica, la aproximación sería distinta. La descripción de la entonación apelaría a dimensiones tales como inflexiones, tonemas, velocidad de locución, pausas, altura frecuencial, rango.... Para este tipo de aproximación puede consultarse entre otros Navarro Tomás, 1944, Quilis, 1981, Sosa, 1999...

Estado afectivo	Volumen	Tono	Timbre	Velocidad	Inflexión	Ritmo	Elocución
Afecto	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Firme y ligeramente hacia arriba	Regular	Ligada
Cólera	Alto	Agudo	Brillante	Rápida	Irregular, hacia arriba y hacia abajo	Irregular	Entrecortada
Aburrimiento	Moderado a bajo	Moderado-grave	Moderadamente resonante	Moderadamente lenta	Monótona o gradualmente desfalleciente		Alto ligada
Jovialidad	Moderadamente alto	Moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Hacia arriba y hacia abajo; sobre todo hacia arriba	Regular	Algo entrecortada
Impaciencia	Normal	Normal a moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Ligeramente hacia arriba	Regular	Algo entrecortada
Alegría	Alto	Agudo	Moderadamente brillante	Rápida	Hacia arriba	Regular	
Tristeza	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Hacia abajo	Irregular	Ligada
Satisfacción	Normal	Normal	Algo resonante	Normal	Ligeramente hacia arriba	Regular	Ligada Algo ligada

Esto es, la entonación tiene una función fonológica (distintiva y demarcativa) y otra pragmática. Si en el aula se trabaja no solo la función fonológica – como suele hacerse en los primeros años de escolarización, especialmente cuando se está abordando la lectura- sino también la función pragmática, podremos mejorar la expresión oral de nuestro alumnado y conseguir que sus locuciones sean asertivas pero no ofensivas.

Finalmente, querríamos esbozar algunas estrategias de cortesía lingüística en tanto que, al igual que la entonación, pueden facilitar o enturbiar los intercambios comunicativos y, por ende, las relaciones entre las personas.

4.2. Las estrategias de cortesía¹³

Brown y Levinson (1987) apuntan a que el uso de ciertos recursos lingüísticos sirve para contrarrestar la agresividad potencial que todo ser humano posee. Haverkate (1994) parte del concepto de *imagen pública* de estos autores y lo subdivide en imagen positiva (deseo de aprobación por parte de los demás) e imagen negativa (deseos que todos tenemos de no imposición de acciones contra nuestra voluntad). Si bien las estrategias lingüísticas de la cortesía¹⁴ varían entre lenguas, sí parecen universales los conceptos de imagen positiva e imagen negativa.

Las estrategias verbales que rigen la cortesía se recogen en estas máximas:

13 Una aproximación al estudio de la cortesía en español puede verse en Bravo y Briz, 2004. Dado que actualmente las clases se extienden más allá del aula, también recomendamos Aguilar, Machuca, Carbó, y Alcoba (2006), ya que allí se analizan las estrategias de cortesía usadas en los sitios web y para el estudio de la cortesía y la publicidad, que tanto inciden en los modelos de nuestro alumnado, consúltese Alcoba y Poch, 2011.

14 Para un estudio sobre las diferentes estrategias que utilizan las lenguas, véase Haverkate, 1996.

1. No coacciones: no impongas tu voluntad al interlocutor.
2. No coartes: ofrece opciones.
3. Sé amable: haz que tu interlocutor se sienta bien.

Cuando un enunciado de adecua a las máximas 1 y 2, se dice que manifiesta *cortesía negativa* y cuando se ajusta a la máxima (3), *cortesía positiva*.

Para determinar el grado de cortesía habrá que considerar otras tres dimensiones: el poder del hablante, la distancia social y el grado de imposición. Así, la correlación entre la cortesía y los factores de riesgo de la acción que amenaza la imagen es (Haverkate, 1994: 40):

- a. La cortesía ha de ser proporcional a la distancia social entre los interlocutores.
- b. La cortesía ha de ser proporcional al poder del destinatario.
- c. La cortesía ha de ser proporcional al grado de imposición del enunciado.

Algunos actos de habla (órdenes, críticas...) son *per se* actos amenazadores de la imagen pública de los demás por lo que hay que recurrir a recursos atenuantes o mitigadores. Ante este tipo de actos, el hablante puede:

1. Utilizar una estrategia directa y no intentar mitigar los efectos. Un ejemplo sería el enunciado: *Dame la libreta, Abre la ventana*. La primera muestra, aún siendo un acto descortés, es normal y aceptado en nuestra cultura dentro del aula entre iguales que mantiene una relación de amistad (en otras, como la británica, sonaría rudo si no va acompañado de un *please*, por ejemplo)
2. Utilizar una estrategia indirecta con cortesía positiva: *¿Qué tal si primero acabamos los deberes y luego hablamos? ¿Abres la ventana, por favor?* En este caso, el uso de la primera persona plural por parte del hablante ya tiene un efecto atenuante que intenta preservar la imagen pública positiva del interlocutor.
3. Utilizar una estrategia indirecta con cortesía negativa: *¿Podrías devolverme el libro, por favor? ¿No te importaría ir...?*
4. Utilizar una estrategia encubierta. *Hace mucho frío aquí*. El hablante pretende que el destinatario cierre la ventana, pero al no expresarlo pública y abiertamente, si el destinatario no cumple su deseo, su imagen pública no se verá perjudicada.
5. Evitar poner en peligro la imagen pública. Es decir, no hacer nada.

En Dimitrinka (2011) se recoge una propuesta didáctica para trabajar los mecanismos de cortesía en el aula que resultó efectiva. En el cuadro siguiente recogemos los recursos lingüísticos¹⁵ que, como bien se apunta, por sí solos ninguno de ellos expresa cortesía, incluso términos como *por favor* dependerán, por ejemplo, de la entonación a la que hacíamos referencia en el apartado anterior; ya que no existe una relación biúnica entre forma y función lingüística.

Recursos que ayudan a mitigar actos de habla amenazadores	
Los modalizadores y las expresiones lexicalizadas:	<i>Por favor, gracias...</i>
Las expresiones atenuantes de la fuerza ilocutiva	<i>Si no le importa, si me permite, en mi humilde opinión...</i>

15 No hemos recogido un procedimiento al que se hace referencia en el artículo como es la duplicación de los pronombres (clíticos concordiales): *Esos son los niños a los que (les) doy clase*, pues a pesar que hay estudios que parecen indicar que es un mecanismo atenuador, al no considerarse un uso normativo, hemos decidido no incluirlo.

El uso de tiempos verbales atenuadores	Sustituir el imperativo por el condicional: <i>Me gustaría que lo hicieras durante esta semana</i> Utilizar la forma interrogativa <i>¿Puedes traerme el diccionario?</i>
El uso de oraciones impersonales:	<i>Se dice que despedirán a mucha gente</i>
Las formas de tratamiento	El uso de pronombres personales: preferencia de la forma de <i>usted</i> sobre la forma de <i>tú</i> para expresar cortesía si la situación así lo determina.
La repetición léxica (de la opinión ya expresada por nuestro interlocutor).	A: <i>Luis es muy agradable.</i> B: <i>Sí, muy agradable.</i>
Los diminutivos	<i>Espera un minutito</i>
El plural de modestia	<i>Nos parece conveniente elaborar una propuesta de mejora</i>
Los eufemismos (los sustitutos eufemísticos).	<i>Tercer mundo por países pobres.</i>

5. Conclusiones

Al margen de “si la lengua se limita a reflejar un racismo externo a ella o si, por el contrario, lo provoca.” (Juan de Dios Luque *et al.*, 1997, p. 75), la toma de conciencia sobre los diferentes usos denigrantes que la lengua tiene respecto a ámbitos como la nacionalidad, la raza, la religión o el sexo es fundamental para poder combatir los prejuicios existentes e intentar cambiar la realidad, puesto que la forma en la que interpretamos nuestro mundo moldea nuestra forma de comportarnos en él. Combatir las lexicalizaciones negativas ayuda a conformar, por un lado, ciudadanos más tolerantes y multiculturales y, por otro, refuerza positivamente la autoimagen de las minorías afectadas, lo que en su conjunto contribuye a mejorar el clima del aula y de la sociedad en general, pues los insultos son en numerosas ocasiones el principio del acoso y de la estigmatización social.

Creemos que es imprescindible darse cuenta de que la manera en que hemos sido enseñados a percibir nuestro mundo no es la única y que es posible ver más allá de las “verdades” de nuestra cultura. La tipificación de las informaciones subyacentes a las lexicalizaciones en las que se ven implicadas nacionalidades, religiones y razas puede ayudarnos a saber algo más de las pautas automatizadas que guían nuestras acciones cotidianas. Por otro lado, la clara incidencia de los hechos extralingüísticos en la generación de lexicalizaciones explica que no haya ningún universal al que se atengan todas las lenguas; o lo que es lo mismo, que las metáforas son básicamente culturales. Asimismo, las estrategias que se reconocen en las lexicalizaciones son similares a las del discurso ideológico; esto es, desde nuestros “supuestos” aspectos positivos, hablamos de los aspectos negativos de los otros.

Aparece sexismo en el lenguaje, no solo cuando la mujer permanece invisible sino también cuando se da un tratamiento distinto (*señorito/a*), cuando las características atribuidas en una acepción son peyorativas o subordinantes para con la mujer (*zorra, bruja...*), cuando se trata de insultos existentes solo para la mujer (*arpía, suripanta...*)... En definitiva, cuando lo masculino es positivo y lo negativo, femenino (*estar hecho una braga...*). Combatir el sexismo lingüístico e intentar que nuestro alumnado sea consciente de ello es una forma de luchar contra la imagen negativa de la mujer y contribuir a crear una sociedad más justa y equilibrada.

Asimismo, es imprescindible trabajar los elementos suprasegmentales en el aula, especialmente la función pragmática que desempeñan, para conseguir que el alumnado sea asertivo pero no resulte desafiante ni ofensivo, pues como hemos dicho, muchos conflictos se originan más por la forma en la que se dicen las cosas que por el contenido propiamente dicho.

Finalmente, no queríamos acabar sin mencionar las posibles estrategias lingüísticas que existen para mitigar los actos de habla amenazadores de la imagen y que su trabajo y toma de consciencia en el aula puede contribuir a mejorar la imagen personal del alumnado e incidir en la creación de un ambiente adecuado.

Cerremos pues, con estas frases de dos grandes literatos para la reflexión:

El lenguaje es el vestido de los pensamientos
(Samuel Johnson)

El lenguaje es el bien más precioso y a la vez el más peligroso que se ha dado al hombre
(Friedrich Hölderlin)

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. Machuca, M. Carbó, C. y Alcoba, S. (2006). Cortesía y lengua en internet. En M. Casado, R. González y M. V. Romero (Coords.) *Actas del I Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, (pp. 127-140). Madrid: Arco Libros.
- Alcoba, S. y Poch, D. (Coord.) (2011). *Cortesía y publicidad*. Barcelona: Ariel.
- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Informe de la RAE, suscrito en el pleno el 1 de marzo de 2012. Obtenido el 13 de abril de 2017 de: http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Bravo, D., Briz, A. (Eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carbó, C. y Güell, L. (2008). Los estereotipos de nacionalidad en el DRAE. En J. M. Contreras (Coord.) *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*, (pp. 109-120). Valencia. Obtenido el 13 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702538>
- Carbó, C. y Güell, L. (2006). *¿Cómo vemos y cómo nos ven? La lexicalización de estereotipos culturales en español y catalán: religión, raza y nacionalidad*. (Comunicación en el XXXVI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística). Madrid.
- Carbó, C., Machuca, M, de la Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. (2001). Estrategias gramaticales del castellano y del catalán para evitar un uso sexista del lenguaje en la comunicación epistolar política. En M. C. Ayala, E. Fernández, y M. D. Fernández (Coords.) *Jornadas de comunicación y género* (pp. 87-102). Málaga: CEDMA.
- Catalá González, A. V., García Pascual, E. (1995). *Ideología sexista y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Dijk, Teun A. Van (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- García Meseguer, A. (1989). *Una trampa al descubierto: la identificación de género-sexo en las culturas patriarcales*. En Actas de las I Jornades Internacionals de Coeducació, València: CCEC, IVD. [Reimpreso en Catalá González - García Pascual, 1995: 24-30].
- García Meseguer, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (1998). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. En M, A, Celis y J.R. Heredia

- (Coord.), *Actas del VII Congreso de ASELE*. pp. 45-58. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lyons, C. (1977). *Semantics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Luque, J. D., Pamies, A. y Manjón, F. J. (1997). *El arte del insulto*. Barcelona: Ediciones Península.
- Marín Gonzáles, José (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*, volumen 4, n.9, pp.107-113.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Nueva York. Hispanic Institute. Madrid: Guadarrama, 4 ed. 1974.
- Níkleva, D. G. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L2. Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 64-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española (DRAE) XXIII edición. Madrid: Espasa. Obtenido el 13 de abril de 2017 de: <http://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de Referencia del Español Actual. Obtenido el 13 de abril de 2017 de: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: MIT, 11 ed. 1974.

Educación emocional y tutoría

■ ■ ■

Mercedes Torres Perseguer

Desde que me pidieron escribir este artículo he pasado más tiempo del debido “bloqueada” sin saber por dónde empezar, hasta que las prisas me urgieron a hacerlo como fuere. Posiblemente mucho de lo que escriba en este artículo no sea nada novedoso ni científico y tengáis, además, la sensación de que lo leído es de sentido común. En realidad mi objetivo es expresar a través de estas palabras mis experiencias y mi relato histórico de cómo mi desempeño profesional ha estado ligado al mundo de las emociones.

Pensándolo bien, no llegué a la educación emocional por casualidad, sino por necesidad, por una actitud reflexiva ante la realidad educativa, por la inquietud de querer contribuir a mejorar la realidad y por haber tenido la inmensa suerte de encontrar un grupo de personas con el que he sido capaz de compartir todos estos intereses.

Desde el inicio, mi formación universitaria y mi experiencia laboral estuvieron (y, por supuesto, lo siguen estando) ligadas al mundo de la educación especial. Por esta razón, se despertaron emociones no elaboradas hasta ese momento, lo cual me marcó profundamente.

Trabajé durante años como psicopedagoga en la etapa de Infantil y Primaria y, aunque comencé con una concepción de la educación muy formal y acotada, el trabajo directo con las maestras y maestros y la relación muy directa con las familias me aportaron otra forma de ver la realidad, muy diferente a la realidad aparente. Una realidad educativa donde las creencias, pensamientos y emociones impregnan el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma absoluta. Al llegar a Secundaria, llevaba un bagaje importante de todo mi camino anterior, pero me encontré con una organización y estructura educativa muy distinta: muchos docentes por curso, una acción tutorial diluida y excesivamente administrativa, ausencia de tiempo coincidente para poder mantener reuniones de coordinación de equipos docentes, de profesorado tutor, etc... Todo ello configuraba un condicionante “negativo” que me planteé convertir en una oportunidad de cambio.

Desde el comienzo en mi trabajo como orientadora me encontré de pleno con la realidad de la adolescencia, el relato de los tutores y tutoras y del profesorado en general sobre las situa-

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Torres Perseguer, M. (2017). Educación emocional y tutoría. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 105-108). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

ciones de su alumnado pidiendo asesoramiento, y la demanda de los chicos y chicas. Casi todo versaba sobre cuestiones de aprendizaje, de rendimiento, resultados escolares, pero constataba entre líneas dificultades de otra índole: de carácter familiar, relacional y emocional, si bien con apariencia de dificultades escolares.

El rol del tutor y tutora se convierte en un objetivo prioritario, un eje clave en el proceso educativo en Secundaria. Si la acción tutorial funciona bien, el grupo funciona mejor: mejora el funcionamiento del aula, facilita el proceso de aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado.

Este fue el primer paso. Desde el Departamento de Orientación (DO) se planteó al equipo directivo la necesidad de crear un horario de reunión para las tutorías por niveles. El equipo directivo fue sensible a esta demanda, así que se estableció, dentro del horario lectivo, una hora de coordinación semanal de las tutorías con el DO y jefatura de estudios. En esta hora, los tutores y tutoras no tienen clase y se ha creado un espacio de coordinación, de habla y de escucha. Un espacio que nos ha permitido analizar las realidades del aula, generar discusiones sobre la realidad de los chicos y de las chicas, plantear alternativas y, sobre todo, que muchos docentes se abran a la evidencia: la verdadera educación supera la adquisición, o no, de la materia educativa que imparten.

Valoro que este ha sido el espacio mágico del Departamento de Orientación para ir trabajando muchas cuestiones claves pedagógicas y para poder introducir y desarrollar el tema de la educación emocional. Sin un espacio real, establecido formalmente en el centro, hubiera sido mucho más difícil, por no decir imposible.

Educación emocional en la tutoría

Desde mis inicios en Secundaria me integré en el grupo de formación de Orientadores del CEFIRE. La formación en inteligencia emocional me llevó a la educación emocional.

Por el ímpetu del coordinador, Agustín Caruana, se gestó el libro *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia* para segundo ciclo de Secundaria y, a continuación, otro dirigido a primer ciclo de Secundaria (Caruana, 2005 y 2007), donde básicamente se diseñaron actividades para llevar a cabo en tutoría. Realmente fue un trabajo muy satisfactorio. Estas actividades se aplicaban y experimentaban en el aula.

Encontrar tutores o tutoras que se implicaran en su aplicación fue difícil en ese momento, pero aun así valoramos esta primera experiencia de forma muy positiva. Y es que fue el detonante para introducir en el Plan de Acción Tutorial del instituto un bloque de *educación emocional* con una propuesta de intervención distribuida en los cuatro niveles de la ESO, hecha desde el DO y basada en las actividades planteadas en los libros. En las reuniones de coordinación se leían y preparaban las actividades para aplicar en las tutorías. Este fue el trabajo durante diferentes cursos hasta que se inició la formación desde el CEFIRE en *alfabetización emocional*. El curso se planteó de manera vivencial y, en mi experiencia personal, fue un descubrimiento muy valioso de mis propias emociones. En el curso participaron varios docentes del centro, tutores en ese momento, y aplicábamos en las tutorías lo trabajado en el curso. Yo lo llevé a cabo en la tutoría de 3º de Diversificación.

La valoración fue muy positiva y resultó un impulso para reactivar la educación emocional en la acción tutorial. En el PAT se introdujo la alfabetización emocional y, a través del espacio de coordinación, se trabajaba y facilitaba el material a los tutores y tutoras para desarrollarlo en la hora de tutoría.

Emociones - educación - adolescencia: mi declaración de principios

Durante la etapa de la vida en que se imparte la Educación Secundaria, los chicos y chicas viven una época de transición hasta la vida adulta. En la infancia, los valores del niño o niña son los de la familia, pero no son los propios; es en la adolescencia cuando esos valores familiares tienden a ser cuestionados e incluso a vivirse como negativos. Los adolescentes se encuentran elaborando la pérdida de la identidad de niño y buscando su propia identidad, al tiempo que la familia parece tomar un segundo plano y los iguales toman mayor relevancia en sus vidas. En esta etapa han de recorrer el camino desde el ambiente familiar cálido y cercano hasta un entorno social desconocido y que implica una eclosión emocional muy importante.

En la práctica profesional como orientadora, el mundo adolescente se nos presenta como una realidad avasalladora. Es el lugar donde llegan demandas de atención y asesoramiento por dificultades de aprendizaje, cuestiones de rendimiento, notas, etc., pero también muchas de carácter personal. La gran mayoría de ellas dejan entrever dificultades de otra índole: de carácter familiar, relacional y emocional, que requieren un abordaje integral.

La educación emocional debe impregnar cada centímetro en la institución educativa. La educación no es verdadera educación si no es integral. Los contenidos en valores, lo emocional en definitiva, son un componente esencial en el proceso de aprendizaje.

Un centro de Secundaria puede optar por plantear y priorizar únicamente objetivos académicos, siendo el instituto el lugar de paso obligado donde el adolescente debe obtener un título y responder así a los deseos de los padres, del profesorado y de la sociedad. Pero un centro educativo debe lograr ser algo más, un espacio que, sin minusvalorar el valor fundamental de la cultura, de las materias y de los contenidos, permita cultivar las emociones como una parte intrínseca del ser humano que lo acompaña a lo largo de todo su ciclo vital. De esta manera el estudiante hará de su instituto algo suyo, propio y personal.

Las diferentes reformas educativas han planteado desde sus inicios una superación de la asignatura, del nivel, de los contenidos y, además, proponen otras metas. Desde un centro de Secundaria se pueden plantear muchas propuestas donde cultivar emociones, como por ejemplo las actividades extraescolares, los proyectos compartidos con otros centros, las experiencias en grupos, ya sean de teatro, salidas al exterior, etc. También hay otras formas de transmitir y significar las emociones: a través de la palabra, el arte (con la lectura, visionado de películas), por imitación, pero también con una propuesta estructurada en programas de alfabetización y educación emocional dirigida al alumnado.

Desde mi experiencia y en consonancia con la documentación pedagógica, el espacio de la tutoría es el lugar idóneo y necesario para la implementación de la educación emocional, por ser la tutora o tutor el eje clave en el proceso educativo en secundaria y por ser un espacio libre de aspectos académicos y abierto a la palabra y escucha de los alumnos y alumnas.

Tras la experiencia de implementación de la educación emocional en las tutorías, hago mío el planteamiento de que los contenidos sobre esta deben estar recogidos de manera explícita. Este reconocimiento explícito pondría de manifiesto que hay un currículo oculto del que la institución educativa se ha de ocupar, ya que no se puede seguir negando lo que existe. Supondría que se le diera el espacio, el tiempo, las actividades y las personas que de verdad requiere y merece para poder desarrollarlo. De esta forma se haría posible la promoción de la educación emocional y afectiva que permita a las personas alcanzar un bienestar social y personal.

Por último, quiero destacar también algo que considero muy importante: la implementación de la educación emocional tiene beneficios a modo de efecto dominó, frutos colaterales muy positivos en la institución educativa. Sin duda favorece las relaciones personales, el clima del aula, facilita la gestión pacífica de la resolución de conflictos y, de este modo, la organización del centro se ve favorecida. En conjunto, contribuye a que el centro sea un espacio de reflexión y promoción de valores.

El Desarrollo de los programas de educación emocional a través de las tutorías hace crecer al centro, al docente y al alumnado, porque lleva a otros mares de aguas cristalinas que también podemos y debemos navegar.

Referencias bibliográficas

- Caruana Vañó, A. (Coord.). (2005). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO. Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura Educació i Esport.
- Caruana Vañó, A. (Coord.). (2007). Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO. Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Emociones positivas

■ ■ ■

Plácida Martín Martín de Consuegra

Introducción

¿Qué es una emoción? Para esta pregunta existen muchas respuestas, controversias e imprecisiones. Según Bisquerra (2017) una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

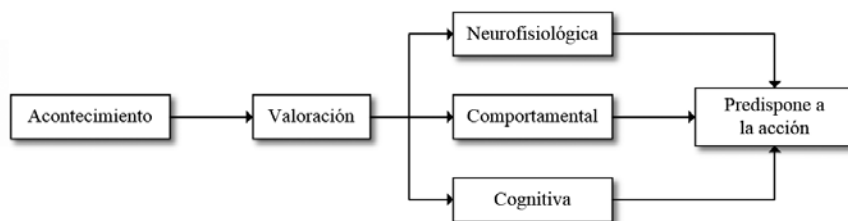


Figura 1. El proceso emocional.

Las emociones se han clasificado de diferentes maneras y agrupadas con rótulos como: básicas, primarias, secundarias, sociales, complejas. Aunque las principales taxonomías las agrupan en categorías emocionales o las distribuyen según dimensiones.

Una de las clasificaciones por categorías más conocida es la realizada por Ekman (Avia y Vázquez, 2004). Este autor incluye el miedo, la ira, la tristeza, el asco y el desprecio como emociones negativas, la alegría como emoción positiva, mientras que la sorpresa puede pertenecer tanto a una como a otra categoría.

Las clasificaciones dimensionales han encontrado dos dimensiones de la conducta emocional. Por una parte la valencia emocional: a) valencia positiva (alegría, amor) y b) valencia negativa (tristeza, odio). La otra dimensión sería la activación: a) baja activación (calma, relajado) y b) alta activación (excitado, estimulado). De acuerdo con este modelo dimensional, las emociones se pueden representar por la sensación de displacer o placer y por la intensidad de la activación provocada baja o elevada.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Martín Martín de Consuegra, P. (2017). Emociones positivas. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 109-117). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

No hay emociones buenas o malas, ya que todas son importantes para nuestra vida, pero si podemos hablar de emociones positivas y negativas. Las emociones positivas son creadoras de experiencias positivas, capaces de promover el disfrute y la gratificación, de desarrollar la creatividad y de aumentar la satisfacción y el compromiso, son los pequeños motores, los fertilizantes para conseguir las transformaciones positivas en la vida de las personas. Sin olvidar que las emociones positivas tienen también un importantísimo papel en la consecución de las buenas relaciones interpersonales.

En el plano cognitivo se ha demostrado que las emociones positivas tienen la capacidad de influir positivamente sobre los procesos intelectuales, mejoran el razonamiento, la resolución de problemas y el procesamiento de la información, y maximizan la atención, la retención y el recuerdo, la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas, entre otros procesos que conducen a un aprendizaje más rápido y significativo, según datos recogidos por Oros, Manucci y Richaud-de Minzi (2011).

Por todo lo anteriormente expuesto, creemos que las emociones positivas tienen un papel muy importante en la educación. Y, cuando en nuestras clases nos centramos abiertamente en crear un estado positivo para el aprendizaje, empezamos a establecer en los cerebros del alumnado, unas asociaciones entre el aprendizaje y el placer que van a durar toda su vida (Guillén, 2014).

Me gustaría que este capítulo del libro no se quedara solo en un conjunto de ideas abstractas. El desarrollo de las emociones positivas no puede ser un deporte de espectador, tenemos que practicar a nivel personal y con nuestro alumnado para sentir sus efectos positivos en nuestras vidas y en la convivencia con el resto de personas que integran nuestro centro, nuestra familia y con todo el conjunto de la sociedad.

Características de las emociones positivas

Las emociones positivas son menos numerosas que las negativas. Se calcula que hay solo una emoción positiva por cada tres o cuatro emociones negativas. Hay muchas menos palabras para designar las emociones positivas tanto en el léxico científico como en el lenguaje cotidiano.

Las conductas manifiestas que generan están menos diferenciadas. Las emociones negativas están claramente asociadas con una determinada conducta (la ira, por ejemplo, prepara para el ataque; el miedo prepara para la huida; el asco provoca rechazo, vómito) no hay conductas específicas relacionadas con la felicidad, el interés o la complacencia.

La activación autonómica es menos específica y menos intensa en las emociones positivas que en las negativas. De modo general, las emociones negativas son motivadoras más potentes de la conducta que las positivas.

Aunque las emociones positivas sean menos diferenciadas tanto en la conducta como en los cambios fisiológicos destacan sus efectos en la cognición. En educación es muy importante conocer que las emociones positivas mejoran muchos aspectos cognitivos como la atención, la memoria asociativa, la flexibilidad del razonamiento y la creatividad (Baptista, 2009).

Los efectos de las emociones positivas

Las emociones positivas, además de sus consecuencias intrínsecamente agradables, también promueven la salud psicosocial, intelectual y física, cuyos efectos permanecen durante un lar-

go periodo de tiempo después de que las emociones se hayan desvanecido, regulando el comportamiento futuro de las personas y la autorregulación de las propias emociones.

Como señala Guillén (2014), es importante destacar que las emociones positivas tienen efectos beneficiosos sobre el aprendizaje al mejorar procesos relacionados con la atención, la memoria y la resolución creativa de problemas. Además existe una fuerte correlación entre el clima emocional positivo existente en el aula y el éxito académico del alumnado. Fernández-Berrocal (2009) ha reunido los estudios sobre los efectos de las emociones positivas que resumo a continuación:

Los efectos bioquímicos:

- El cerebro es capaz de producir drogas endógenas que superan los efectos de la cocaína, la heroína, el alcohol o los tranquilizantes. Es el caso de la dopamina, que es un mensajero químico (neurotransmisor) del sistema nervioso central (nuestro cerebro).
- Entre las funciones más conocidas de la dopamina encontramos: aumento de la frecuencia y presión cardíaca, regula el sueño, la atención y la actividad motora. En el lóbulo frontal regula funciones como la memoria, la atención y la solución de problemas. Es también vital en la regulación del humor.
- Se considera a la dopamina el centro del placer, ya que regula la motivación y el deseo y hace que repitamos conductas que nos proporcionan beneficio o placer. El llamado "sistema de recompensa", cuyo neurotransmisor fundamental es la dopamina, sirve para modelar las conductas adecuadas a la supervivencia. Cuando se encuentra algo que es beneficioso, se activa el sistema de recompensa cerebral y se libera dopamina en el cerebro, y eso hace que se tienda a preferir y aproximarse al estímulo así como a repetir el comportamiento.
- Uno de los papeles más importantes de la dopamina es la regulación del aprendizaje, concretamente el aprendizaje por condicionamiento. La dopamina influye en este y muchos otros procesos cognitivos. Por ejemplo, los estudios realizados por Ashby, Isen y Turken se demuestra que las emociones positivas tienen una gran influencia en el incremento de la liberación de dopamina, y que esto tendrá un efecto positivo sobre la solución de distintos tipos de tareas cognitivas, mejorando los procesos de memoria de trabajo, la memoria episódica y la solución de problemas.

Los efectos sociales:

- Las emociones positivas facilitan la creación de nuevas relaciones sociales y de amistad. Por ejemplo una sonrisa nos puede ayudar a desarrollar y mantener las relaciones personales. Pero también nos ayuda a inhibir posibles comportamientos hostiles que otros pueden tener hacia nosotros, es decir, regula las relaciones sociales, evitando incluso comportamientos agresivos.
- Experimentar emociones positivas aumenta la posibilidad de ayudar a otra persona que lo necesite. Mientras que de las personas que experimentan emociones negativas son muy pocas las que prestan auxilio.
- Las emociones positivas también favorecen la cooperación con los demás o ser más generosos con nosotros mismos y con los otros.
- ¿Qué os parecen todos estos beneficios que aportan las emociones positivas para la convivencia en nuestros centros educativos? ¿No creéis que su desarrollo mejoraría el clima de clase?

Los efectos cognitivos:

Los efectos cognitivos de las emociones positivas se concretan en una mejora en el rendimiento cognitivo, un uso de categorías más inclusivas, la resolución de problemas de forma más creativa, la toma de decisiones de manera más eficiente, además de hacernos más persistentes ante las señales de fracaso, incrementar la motivación intrínseca e impulsarnos a asumir mayores retos. Creo que todas ellas son razones de peso para intentar desarrollar las emociones positivas en nuestra profesión como docentes.

La teoría "ampliar y construir" de Bárbara Fredrickson (2003 y 2017)

Esta autora ha abierto una línea de investigación centrada específicamente en las emociones positivas y en su valor adaptativo. Recientemente ha planteado la teoría "ampliar y construir" de las emociones positivas (*Broaden and build theory of positive emotions*), que sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis.

Estos trabajos de Barbara Fredrickson coinciden con los realizados también por el grupo de investigación de Alice Isen de la Universidad Cornell. Las investigaciones realizadas durante más de veinte años, han demostrado que las emociones positivas nos llevan a integrar mejor las diferentes informaciones, a tener estilos cognitivos más abiertos, más flexibles y más adecuados para manejar informaciones más complejas. Las emociones positivas favorecen estilos más creativos, tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. En la adopción de decisiones complejas, el estado positivo facilita el que valoremos las distintas alternativas, facilitando la elección de opciones más adecuadas.

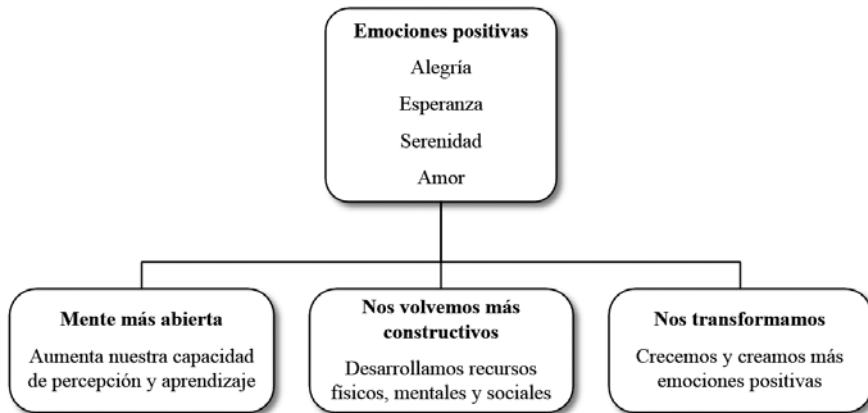


Figura 2. Función de las emociones positivas.

Los efectos ante la salud:

Los científicos aceptan que las emociones influyen en nuestra salud. Las emociones negativas y el estrés afectan al sistema inmunológico, haciéndolo más débil. Y las emociones positivas, el buen humor, el optimismo y la confianza, ayudan a resistir la enfermedad y mejoran su recuperación.

Las emociones positivas hacen a las personas más resistentes y resilientes ante el estrés, así como ayudan en los procesos de lucha que se emprenden a partir de la vivencia de un suceso traumático. Hay que resaltar entre los efectos de las emociones positivas los resultados que aportan los estudios sobre mortalidad, los cuales evidencian una asociación entre las emociones positivas y la buena salud. El efecto de las emociones positivas produce una menor sensibilidad al dolor; promueve un estilo de vida más activo, incrementando la actividad física y la motivación hacia el cuidado personal; también parece que está asociado con la prevención de enfermedades y promoción de las conductas de salud.

Los efectos en la regulación de la conducta:

Las emociones negativas están relacionadas con la evitación, limitan nuestro repertorio de comportamientos y no nos orientan sobre lo que sí podemos hacer. Por el contrario, las emociones positivas no solo dirigen nuestro comportamiento a las condiciones favorables, sino que nos abren la posibilidad de aprender infinidad de nuevas pautas emocionalmente satisfactorias, al tiempo que las potencian. Es decir, aprendemos mucho más con indicaciones positivas de qué es lo que podemos hacer que con meras prohibiciones de lo que no debemos hacer. Así que, las emociones positivas son más orientadoras y enriquecedoras, mientras que las negativas son limitadoras.

Principales emociones positivas

Alegría

Desde Darwin (1872-1965) se considera a la alegría como una emoción básica. Se considera una emoción básica porque tiene un sustrato neural innato, una expresión universal también innata y un patrón de respuesta asociada que es relativamente estable a lo largo de distintas situaciones, culturas e incluso especies.

Según Fernández-Abascal y Martín (2009), la alegría se caracteriza por un sentimiento positivo que surge en respuesta a conseguir alguna meta u objeto deseado o cuando se experimenta una atenuación en un estado de malestar. Lazarus considera que la alegría se produce como consecuencia de la valoración que hace un individuo referida a la consecución de un bien deseado.

Todas las emociones tiene una función adaptativa, preparan al organismo para la acción, y es importante señalar que de todas las emociones básicas solamente la sorpresa y la alegría, presentan características aproximativas, ya que el resto cumple funciones evitativas y paliativas. En el caso de la alegría su función es la de afiliación, Chóliz (2005) hace un resumen de las características y funciones de la alegría:

- Incrementar la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida.
- Generar actitudes positivas tanto hacia uno mismo como hacia los demás, lo cual a su vez favorece la aparición del altruismo y la empatía.
- Establecer nexos de unión entre las personas y favorecer las relaciones interpersonales.
- Dotar a la persona de sensaciones de vigorosidad, competencia, transcendencia y libertad.
- Favorecer los procesos cognitivos, de aprendizaje y memoria, aumentando la curiosidad y flexibilidad mental.

La función social, comunicar nuestro estado de ánimo a los demás. En el caso de la alegría una función fundamental consiste en favorecer las relaciones interpersonales, influyendo sobre los demás, favoreciendo la diversión, permitiendo mostrar el afecto o la estima que se siente por alguien y suavizando las posibles tensiones que se producen en los ambientes interpersonales.

Felicidad

Con frecuencia los conceptos de alegría y felicidad se utilizan de forma indistinta, creando una gran confusión. La felicidad es una disposición afectiva más a largo plazo. La alegría es una emoción que surge en respuesta a un evento de duración breve.

La felicidad se define como un estado placentero y deseable de sensación de bienestar y tranquilidad, que produce aumentos en la autoestima y la confianza, incrementa las sensaciones de reposo, fomenta la disponibilidad para enfrentarse a nuevas tareas y genera sensaciones de vigorosidad, competencia, transcendencia y libertad.

Mientras que la mayoría de las emociones son reacciones a sucesos específicos, la felicidad es la forma en la que se evalúa la vida como un conjunto, o aspectos significativos de ella, tales como la familia, salud o trabajo, que tienen un amplio impacto en la vida como conjunto.

Averill y More (citados por Fernández-Berrocal y Martín, 2009) dicen que la felicidad puede incluir episodios de alegría, así como otras emociones positivas como regocijo, pero también puede incluir momentos de lucha y dolor. Para Argyle las fuentes de la felicidad son las relaciones sociales, el trabajo y el ocio. También argumenta que las relaciones sociales influyen en la felicidad porque son una fuente de alegría, una oportunidad para compartir actividades y un refuerzo para la autoestima.

Amor

Según Bisquerra, el amor es la emoción más compleja que existe. Incluso hay autores que dudan de que sea una emoción básica, no apareciendo en muchas de las clasificaciones de emociones. La complejidad de definir el amor, ya que hay una sola palabra para referirnos a muchos tipos y formas de amor, ha hecho que esta emoción sea la menos investigada científicamente. La define como:

El amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra. Se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo bueno para ella y sufrir cuando ella sufre. Es el afecto que sentimos por otra persona, grupo, animal, cosa o idea. Vivir el amor implica participar activamente en la construcción activa del bienestar del ser amado. (Bisquerra, 2015, p. 92).

Es la emoción más frecuente y abarca a todas las emociones positivas. Cuando sentimos amor nuestro cuerpo tiene una reacción biológica que incrementa nuestros niveles de oxitocina y progesterona, aumentando nuestra sensación de bienestar y reduciendo nuestro nivel de estrés, lo que sin lugar a dudas mejora nuestra salud y calidad de vida.

Como hemos dicho hay muchos tipos de amor. Si analizamos estas tres palabras griegas (*eros*, *ágape* y *filia*) nos ayudan a entender los diferentes tipos de "amor".

-Eros es un amor pasional, con deseo sensual y duradero. Distingue el enamoramiento y el amor conyugal. Valera (2009) señala que Sternberg en su obra la *Teoría triangular del amor*, propone tres componentes en el triángulo amoroso: cariño, pasión y compromiso.

- Cariño: se llama también intimidad, es un deseo de acercamiento y comunicación y un fuerte interés por el otro. Buscan la felicidad del otro y encuentran la suya en su compañía.
- Pasión: la necesidad profunda e imperiosa del otro, la creencia firme de que el otro es la persona más importante. No es solo sexo, pero sí fundamentalmente.
- Compromiso: implica la decisión de mantener el amor y la lealtad entre las dos personas. Su materialización es el matrimonio o el emparejamiento formal.

La teoría sostiene que dependiendo de la presencia o ausencia de alguno de los componentes se pueden dar diferentes tipos de amor.

-Ágape se refiere a un tipo ideal de amor "puro", caritativo, desinteresado, altruista e incondicional. Es el amor de los padres y el "amor caritativo".

-Fila se refiere al amor virtuoso, desapasionado que incluye la lealtad a los amigos, familia y comunidad, y requiere virtud, igualdad y familiaridad.

Si no educamos en el amor, si no creamos contextos que permitan aprender a amar, nos estamos perdiendo un aspecto muy importante de la educación de una persona.

La educación prosocial, y la educación emocional son vías muy importantes para aprender a amar.

Orgullo

Psicológicamente hablando, se llaman "emociones autoconscientes" al conjunto de emociones en las cuales subyace, como rasgo fundamental, algún tipo de evaluación relativa al propio yo. Se consideran dentro de esta categoría: la culpa, la vergüenza y el orgullo.

Etxebarria (2009) destaca que el orgullo es una emoción que surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia. Las personas sienten alegría y satisfacción por ello. Al ser un estado positivo, placentero, la persona va a tratar de reproducirlo, así el orgullo conlleva una tendencia a la reproducción de las acciones que lo producen.

En términos generales, la responsabilidad incrementa el orgullo: nos sentimos más orgullosos de algo de lo cual somos responsables, algo que nos hemos propuesto y en los que hemos invertido un esfuerzo, que de algo positivo que, simplemente, nos ha caído en suerte. El orgullo, fruto de la atribución personal de un determinado logro, puede ayudar a motivar a las personas para conseguir metas cada vez mayores.

Entre los dos o tres años, los niños son ya capaces de valorar su actuación en un juego o en una tarea como buena o mala, comenzando también a mostrar claros signos de orgullo (sacar pecho, sonreír, aplaudir, decir "¡lo conseguí!") cuando tienen éxito en una tarea difícil, y de sentir vergüenza (encoger el cuerpo, bajar la mirada) cuando fracasan en una tarea fácil.

En un estudio de Alessandri y Lewis (citado por Etxebarria, 2009) constataron la importancia del orgullo en la autoestima de los niños y en su motivación para plantearse logros cada vez mayores.

En este mismo estudio se ha comprobado que, en general, los padres hacen más comentarios negativos sobre sus fallos a las niñas que a los niños, mientras que tanto los docentes como los padres alaban menos sus éxitos a las niñas que a los niños. Además mientras que los éxitos escolares de los varones tienden a atribuirse a la capacidad, los de las niñas tienden a atribuirse al esfuerzo. Lo segundo debería producir más orgullo, pero la realidad es que los escolares se sienten más orgullosos de ser “listos” que de ser “aplicados”. Por otra parte, se ha observado que cuando los adultos critican a los chicos, sus comentarios negativos se centran más en aspectos concretos y no intelectuales de sus fallos; en cambio las críticas a las chicas implican falta de competencia o no comprensión de la tarea. En definitiva, uno y otros agentes socializadores transmiten un mismo mensaje: las niñas tiene menos motivos para sentirse orgullosa.

Estado emocional positivo: Fluir (*flow*)

Csikszentmihalyi emplea el término de “fluidez” como aquel estado emocional positivo en el que la persona se halla totalmente concentrada y abstraída por la tarea, la que le produce placer y gracias a la cual pierde la noción del tiempo. La característica que define el flujo es la intensa implicación de la experiencia en la actividad del momento. La atención se focaliza en la tarea actual y la persona funciona con su capacidad más completa (Barragán y Morales, 2014).

Sentir fluidez es directamente proporcional a la subjetividad de cada persona, pues puede hacerse presente en un sinnúmero de actividades, como por ejemplo jugar al ajedrez, bailar, cantar, pintar o escuchar música, entre otras muchas. La fluidez se reduce esencialmente al hecho de disfrutar con todos los sentidos lo que se está haciendo en un determinado momento, pero lleva a muchos individuos a transformar actividades rutinarias en experiencias invaluable y totalmente gratificantes para su vida (Csikszentmihalyi, 2005).

Tres características del estado de flujo son:

1. La unión de la acción y la conciencia. Los recursos atencionales se emplean completamente en la tarea actual, no hay pensamientos irrelevantes ajenos a lo que estamos haciendo, la atención se organiza en torno a la búsqueda de una meta clara y da como resultado la exclusión de pensamientos y sentimiento que experimentamos como negativos.
2. Un sentido de control. Durante el flujo se experimenta una falta de ansiedad acerca de perder el control y el no tener éxito en lo que estamos haciendo, situaciones muy frecuentes en la vida diaria. Al disminuir esta preocupación durante el flujo se vuelve en una experiencia agradable y gratificante.
3. El sentido alterado del tiempo. La atención está tan focalizada en la tarea que desaparece la noción de tiempo.

Las experiencias de flujo son relativamente raras en la vida diaria y las investigaciones apuntan a tres condiciones que son cruciales para que estas condiciones se den:

- La actividad en la que uno se involucra tiene un sistema claro de metas. Estas metas sirven para canalizar la atención y dar dirección y propósito al comportamiento.
- La información retroactiva inmediata. Sirve para informar a la persona acerca de la corrección con la que está progresando en la actividad y dicta si debe ajustar o mantener la línea actual de conducta.
- El flujo depende de establecer un balance entre los retos percibidos y las habilidades percibidas.

Cuando se encuentran nivelados los retos y las habilidades la atención está completamente absorta. Si los retos comienzan a exceder las habilidades, se entra en ansiedad, si las habilidades comienzan a exceder los retos, uno se relaja y la actividad se vuelve aburrida.

Según Csíkszentmihályi (2009) la combinación entre los niveles de reto y habilidades percibidas dan lugar a ocho categorías diferentes:

- Un reto moderado y una habilidad alta dan lugar a una experiencia de "control".
- Un reto bajo y una habilidad alta dan lugar a una experiencia de "aburrimiento".
- Un reto bajo y una habilidad moderada dan lugar a una experiencia de "relajación".
- Un reto bajo y una habilidad baja dan lugar a una experiencia de "apatía".
- Un reto moderado y una habilidad baja dan lugar a una experiencia de "preocupación".
- Un reto alto y una habilidad baja dan lugar a una experiencia de "ansiedad".
- Un reto alto y una habilidad moderada dan lugar a una experiencia de "activación".
- Y un reto alto y una habilidad alta dan lugar a una experiencia de "flujo". El equilibrio entre los retos y las habilidades proporcionan experiencias gratificantes para el sujeto, permitiendo el desarrollo gradual de habilidades superiores y de la competencia.

Referencias bibliográficas

- Avia, M. D. y Vázquez, C. (2004). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baptista, A. (2009). Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En Fernández-Abascal E. G. (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 47-70). Madrid: Pirámide.
- Barragán, A. R. y Morales, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 103-118.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea Comunicación S.L.
- Bisquerra, R. (2017). *Concepto de emoción*. Obtenido el 5 de abril de 2017 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción. El proceso emocional*. Dpto. de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Obtenido el 5 de abril de 2017 de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Csíkszentmihályi, M. (2005). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós
- Csíkszentmihályi, M. (2009). El flujo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 181-192). Madrid: Pirámide.
- Etzebarría, I. (2009). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 167-180). Madrid: Pirámide.
- Fredrickson, B. (2003). The Value of Positive Emotions. *American Scientist*. July-August.
- Fredrickson, B. (2017). *Psicología Positiva*. Curso MOOC, creado por la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Obtenido el 13 de abril de 2017 de <https://www.coursera.org/learn/positive-psychology#>
- Fernández-Abascal E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 27-45). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal E. G. y Martín, M. D. (2009). La alegría y la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 103-127). Madrid: Pirámide.
- Guillén, J. (2014). *Emociones positivas en el aula*. Obtenido el 5 de abril de 2017 de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/06/15/emociones-positivas-en-el-aula-una-cuestion-de-actitud/>
- Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ Educ*. 14 (3), 493-509.
- Valera, P. (2009). El amor. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 149-165). Madrid: Pirámide.

El bienestar emocional del docente



M^a Pilar García Ortega

Introducción

Aprender y educar son seguramente las tareas más difíciles del ser humano e indudablemente las más enriquecedoras. Si tenemos en cuenta que la enseñanza es un trabajo emocional, que las emociones están en el corazón de la enseñanza y que la salud psicológica del profesorado viene determinada por el tipo de emociones que este experimente durante el desarrollo de su labor educativa no nos queda otra que aprender unas habilidades emocionales que nos ayuden a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que nos enfrentamos como docentes en el contexto educativo, sin olvidar que somos modelos a seguir por nuestros estudiantes en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Y a educar al alumnado en estas mismas habilidades para que tengan un desarrollo integral.

Formarse en inteligencia emocional es una necesidad y un reto para el profesorado del siglo XXI, para el sistema educativo y la sociedad en general. Necesidad como medida preventiva para asegurar su bienestar emocional y su salud psicológica, y reto como objetivo a alcanzar con el alumnado, ya que el éxito del profesorado queda vinculado a desarrollar personas íntegras en la sociedad, con herramientas que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández –Berrocal y Aranda, 2008).

Si hace 20 años cuando inicié mi labor como ponente de los cursos de formación del profesorado para la prevención del estrés profesional docente, tenía muy claro que la formación era el camino para ayudar a los docentes a conseguir mayores cotas de satisfacción personal y profesional y sobre todo de salud, hoy 20 años después ante el cambio tan significativo de las funciones del profesorado así como de la variedad y cantidad de problemáticas que tiene que abordar, y las patologías que puede padecer, ni que decir tengo.

Malestar o bienestar, *burnout* o *engagement*

Es indiscutible que la profesión de cada individuo es parte importante de su estilo de vida, por ello se puede afirmar que las profesiones se constituyen en factores que contribuyen al propio ajuste o desajuste psicológico. La profesión docente ha sido considerada una de las profesiones de mayor

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

García Ortega, M. P. (2017). El bienestar emocional del docente. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 119-127). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

riesgo laboral por estrés. Al igual que en el ejercicio de otras profesiones de servicios sociales en las que el contacto con las personas usuarias es permanente, el docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza/aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias. Nunca hasta ahora el profesorado había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y frecuentemente tan contradictorias.

En la actualidad el colectivo docente tiene que afrontar desafíos que poco tienen que ver con los de décadas anteriores. Aspectos como el exceso de responsabilidades dentro y fuera del aula, la poca valoración de la profesión, la presencia de conflictos en la práctica educativa (falta de motivación por aprender del alumnado, bajo rendimiento, problemas de comportamiento, falta de disciplina, clases masificadas, heterogeneidad cultural ...), la saturación de actividades administrativas, la falta de tiempo, las exigencias de las autoridades educativas y en algunos casos las condiciones poco óptimas en las que se trabaja, se han convertido en importantes fuentes de estrés para el profesorado. El estrés es positivo cuando nos pone en alerta y mejora nuestra actividad sea de la índole que sea potenciando nuestra creatividad y entusiasmo. Ahora bien, el profesorado que tiene problemas profesionales durante un tiempo prolongado y no se enfrenta a ellos de forma eficiente experimenta *distrés* (Pithers y Fogarty, 1995). El experimentar continuo *distrés* le conducirá al *burnout* o quemarse en el trabajo. En la literatura sobre psicología el término *burnout* es introducido en 1974 por Freudenberg (Gómez y Carrascosa, 2000), para referir la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral, como consecuencia del desgaste diario, en personas que se dedican a profesiones de servicios a los seres humanos (educación, sanidad, servicios sociales...). Son tres las dimensiones que definen el *burnout* en el profesorado:

- Agotamiento emocional: elemento central del síndrome. Aparece la sensación de no poder dar más de sí. El esfuerzo prolongado sin logro es interpretado por el profesorado como un esfuerzo sin sentido, que genera desánimo y frustración.
- Baja realización personal: surge de la no consecución de los objetivos o resultados deseados en el ejercicio de la profesión. Sienten que las demandas laborales exceden a sus capacidades, se autoevalúan negativamente.
- Despersonalización: si los problemas que interfieren y dificultan la labor docente continúan, el/la profesor/a pasa a ver a los/las otros/as (estudiantes, compañeros/as, padres y madres, etc.) como sus enemigos/as, los causantes de sus problemas y desarrollan estrategias defensivas para protegerse que se concretan en distanciamiento, frialdad en el trato, desimplicación, etc.

El auge de la psicología positiva en los últimos años que se centra en el desarrollo, en los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), ha supuesto un giro al lado opuesto en el estudio del *burnout*, y las últimas tendencias se centran en el estudio del *engagement*. Fue Kahn en 1990 el primer académico en describir el término *engagement*. El *engagement* es un estado psicológico de realización o la antítesis positiva del *burnout* o estar quemado en el trabajo (Schaufeli y Salanova, 2007). En el *engagement* la persona tiene un sentimiento de conexión energética y efectiva con su trabajo, en lugar de ver su trabajo como estresante y demandante lo percibe como retador y se tiene una sensación de realización en contraste al vacío de vida que deja en la gente el sentimiento de pérdida del *burnout*. Las tres dimensiones que caracterizan el *engagement*, opuestas al *burnout* son:

- Vigor: se refiere a la energía como opuesto al agotamiento emocional. Se caracteriza por niveles altos de energía, activación y resistencia mental en el trabajo, la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos y la persistencia, incluso en las dificultades.

- La dedicación: sería opuesta a la despersonalización. Se caracteriza por la implicación junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo.
- La absorción (o concentración en el trabajo): sería opuesta a la falta de realización personal y se caracteriza por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y que se tienen dificultades de desligarse del trabajo por las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

Este estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (o concentración) en el trabajo, lo podrá conseguir el profesorado si potencia e incrementa el número de emociones positivas en el desempeño de sus funciones educativas. No es fácil *a priori* teniendo en cuenta que el profesorado experimenta con más frecuencia, mayor número de emociones negativas en el desempeño de su profesión.

La prevención del malestar docente y el logro del bienestar docente se conseguirá potenciando por una parte las fortalezas personales del profesorado y sus competencias emocionales, así como los apoyos sociales del ámbito laboral (compañeros/as, cargos directivos, psicopedagogos/as, etc.) y extralaboral (pareja, familia, amistades, etc.) y por otra tratando de eliminar las debilidades internas del sujeto así como las barreras del contexto laboral. Cambiar situaciones o condiciones laborales es menos complejo que intervenir a nivel personal para eliminar las debilidades internas del profesorado y potenciar sus habilidades y competencias emocionales. *A priori* esa complejidad y dificultad en la intervención también engendra mayor enriquecimiento personal, profesional e institucional a largo plazo. No debemos olvidar nunca que en cualquier contexto siempre lo más importante son las personas, por eso dotarlas de competencias para que mantengan estados emocionales positivos y reduzcan el impacto de los negativos tiene que ser una prioridad en el contexto educativo ya que repercutirá en un mayor bienestar docente y un mejor ajuste del alumnado.

Si bien es cierto que la profesión docente es una de las más estresantes, como ya he dicho anteriormente, no es menos cierto que también es la más reconfortante de cuantas otras profesiones haya. La motivación que requiere la construcción de una gran persona, buena y equilibrada que sea feliz en la vida y sepa gestionarla con cotas altas de eficacia y satisfacción precisa de un aliento infantil y juvenil muy fuerte y eso, solo un profesional de la docencia será capaz de impulsar.

La docencia es una actividad que tiene al menos dos vertientes, la enseñanza y la educación. Enseñar es una actividad que tiene por objeto que el alumnado llegue a adquirir determinados conocimientos o competencias que le permitan superar situaciones complejas relacionadas con la información recibida. Educar es ayudar a desarrollar todos los potenciales de que dispone el ser humano, es un reto, una ilusión, una razón de vida, una forma de influir en y con la persona, en y con el mundo. Sembrar en los alumnos y alumnas el deseo de aprender para que el día de mañana y en la medida de lo posible sean dueños y dueñas de su propio destino.

El bienestar emocional del docente es una condición requerida para la actividad educativa, pues hay que sentirse bien para educar bien (Marchesi, 2007), porque no se puede enseñar ni educar con calidad ante la carencia de bienestar emocional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Bienestar emocional del docente

La Organización Mundial de la Salud define a la misma como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades.

El objetivo principal de la psicología positiva es el desarrollo de ese bienestar personal global. Para que una persona crezca y progrese debería tener o adquirir las siguientes características o rasgos:

- Rasgos centrales: emociones positivas, compromiso e interés, sentido de la vida o propósito.
- Rasgos adicionales: autoestima, optimismo, resiliencia, vitalidad, autodeterminación y relaciones positivas.

Podríamos decir que el bienestar emocional se refiere a lo que las personas piensan y sienten con respecto a su vida, las conclusiones que sacan cuando evalúan su existencia (Gómez, Villegas, Barrera y Cruz, 2007) y está relacionado al sentir mayores emociones positivas que negativas, cuando se comprometen en actividades interesantes y están satisfechos con sus vidas (Cuadra y Florenzano, 2003). En palabras de Bisquerra, el bienestar emocional se define como "el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida" (Bisquerra, 2008, p. 228).

Las cuatro áreas que caracterizan el bienestar del profesorado en su contexto profesional son (Hargreaves 1998):

- Aprecio y reconocimiento. Fuente de satisfacción profesional del profesorado. Este reconocimiento protege su autoestima y le ayuda a mantener su identidad profesional.
- Apoyo social y aceptación social. El sentimiento de reconocimiento profesional se acompaña de la demanda de afiliación social; de un sentimiento de pertenencia al grupo. La ausencia de lazos afectivos paraliza las iniciativas innovadoras, la dificultad de hacer frente a los problemas, el cansancio y refuerza una actitud individualista.
- Colaboración, cooperación y conflicto. El trabajo del profesorado exige colaboración para garantizar un proyecto compartido. Sin embargo muchas veces la tensión en el trabajo con los compañeros es una de las emociones más desagradables.
- Confianza y lealtad. Son dos actitudes fundamentales para el trabajo en común de cualquier grupo humano. Estas dos actitudes también deben darse en los procesos institucionales.

El bienestar emocional del profesorado responde al propósito firme, voluntario y consciente de ser feliz. La construcción del bienestar está guiada por criterios internos, propios, no normativos (valores vitales-profesionales que orientan la actividad de las personas en un contexto específico). Tres son las herramientas fundamentales que median esa construcción: las motivaciones, la afectividad (positiva y negativa) y los valores vitales con el que las personas orientan su trayectoria vital-profesional (De Pablos, González y González, 2008).

Algunas de las estrategias que pueden facilitar el bienestar emocional del profesorado son:

- Reforzar la identidad profesional. Para tener éxito en la docencia se necesita tener un sentido claro de identidad, es decir, saber quién es uno, en qué circunstancias se enseña y qué influye en la práctica docente.
- Relacionarse con otros/as. Las relaciones con los y las demás ayudan a mantener la estabilidad emocional y el buen ánimo en la profesión ya que se comparten iniciativas, proyectos, frustraciones y satisfacciones, así como se propicia un ambiente de comprensión y apoyo mutuo (Marchesi, 2007).
- Fomentar la autoestima. Una autoestima alta permite alcanzar los objetivos que una persona se plantea para su vida (*Manual de recursos del maestro*, 2009). Para lograr esto, Marchesi (2007) señala que el sentimiento de pertenencia a un grupo contribuye a la autoestima y al equilibrio personal.

- Promover el liderazgo. El profesor debe ser un líder dentro de su clase, ya que se necesita que alguien guíe los procesos de formación y las relaciones que se generan dentro del aula. Asimismo, debe ser líder ante sus compañeros y hacia la misma organización. Para esto debe dominar habilidades interpersonales que le permitan comprender, comunicar y motivar a los demás, así como tener una visión global y sistémica de las personas y de la organización (Grupo Océano, *Manual de recursos del maestro*, 2009).
- Adquirir competencias profesionales acordes al contexto educativo y social en el que se desenvuelvan. Para crear un clima de convivencia agradable en las escuelas es necesario que los futuros docentes tengan ciertas competencias como la sensibilidad ante los problemas afectivos y sociales, dialogar con los estudiantes y diseñar adecuadas actividades de aprendizaje (Marchesi, 2007). Los docentes deben adquirir aquellas competencias profesionales que necesitan para tener un rendimiento óptimo en sus labores, pero estas dependen de sus características personales y de sus deseos de superación.
- Promover el desarrollo profesional. Las escuelas tienen que apoyar las oportunidades de aprendizaje profesional de sus docentes con diversas actividades dentro y fuera de la misma, que satisfagan sus necesidades y tomen en cuenta los factores que los agobian (Day, 2007).
- Mantener un equilibrio entre la vida profesional y personal. La enseñanza exitosa exige una dedicación sostenida, tanto personal como profesional, aunque a veces los límites entre ambas no se diferencian. Se recomienda que los docentes pongan distancia a los problemas y tensiones que viven en su actividad docente. Es necesario que se dediquen a otros aspectos de su vida, como la familia, el ocio, el deporte, el arte, la lectura, la recreación y otras actividades que ayudan a minimizar las tensiones (Marchesi, 2007).
- Desarrollar la práctica en la formación inicial del docente. Uno de los problemas fundamentales de la formación inicial del profesorado es la distancia que existe entre las destrezas o capacidades que adquieren y las que son necesarias para enfrentarse a las situaciones presentes (Camacho y Padrón, 2006). Debe reconocerse la validez de los conocimientos prácticos de la misma manera en que se hace con los teóricos.
- Desarrollar estrategias para la solución de conflictos. Una buena estrategia para que los futuros docentes adquieran destrezas y habilidades ante situaciones de conflicto y tensión sería implementar programas de entrenamiento en solución de problemas.
- Tener sentido del humor. Una estrategia que se considera efectiva es el humor, ya que el grado en que influya un evento depende de la percepción que se tenga del mismo. Por ello las personas que tienen un alto sentido del humor posiblemente tienen apreciaciones más positivas, evitando las emociones negativas.

Otras estrategias que pueden ayudar al incremento del bienestar emocional en los docentes son: adquirir habilidades para una gestión eficaz del tiempo, capacitarse en asertividad, comunicación efectiva, habilidades sociales y control y manejo de emociones.

De todo lo expuesto se puede concluir que la estrategia, el recurso, el requisito que necesita el profesorado para mantener su bienestar emocional es su formación en inteligencia emocional. La inteligencia emocional del docente predice el nivel de *burnout* que sufre. Los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás, son más eficaces cuando se enfrentan a situaciones estresantes del ámbito laboral, y a la vez menos vulnerables a sus consecuencias negativas.

Formación en inteligencia emocional

Es necesario un modelo teórico en el que basarse para estudiar y desarrollar la inteligencia emocional pero evidentemente no existe un único modelo. Existe una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad). Para algunos autores son modelos complementarios, pero para los autores del modelo de habilidad, la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad.

Aunque el debate está abierto se considera que el modelo teórico con mayor rigor científico es el de Mayer y Salovey (1997). De hecho, el primer artículo científico que se publica sobre inteligencia emocional es de estos autores, *Emotional Intelligence* (1990) que pasó prácticamente desapercibido en el momento de su publicación y hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgara Daniel Goleman (1995).

Desde el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), modelo de habilidad, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993).

Para Mayer y Salovey la inteligencia emocional se define como:

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. (Mayer y Salovey, 1977, p. 10)

Y son cuatro las habilidades básicas en las que se concreta esta inteligencia:

- Percepción y expresión emocional: habilidad de percibir las emociones propias y de las demás personas, así como la capacidad de expresarlas adecuadamente.
- Facilitación emocional: capacidad de generar sentimientos y emociones que faciliten la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Comprensión emocional: capacidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro conocimiento emocional. Incluye la capacidad para dar nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre estas y las palabras.
- Regulación emocional: capacidad de aceptación y regulación emocional, es decir apertura a estados emocionales positivos y negativos, a reflexionar sobre la información que los acompaña, así como ser capaces de modificar tanto las emociones propias como las de otras personas.

Estas habilidades están vinculadas entre sí de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

La evidencia respaldada por abundantes investigaciones demuestra que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los programas adecuados. Aunque en los últimos años han proliferado este tipo de programas, la ineficacia

de algunos de ellos por su escasa fiabilidad en la evaluación de los mismos y la ausencia de un modelo teórico sólido de referencia, nos lleva a seguir trabajando en este cometido.

El CEFIRE de Elda, considerado como uno de los referentes más importantes en la formación y divulgación de la educación emocional en el profesorado está trabajando en esta dirección desde hace mucho tiempo. A nivel de formación son numerosos los cursos que ha ofertado y oferta con esta temática y muchos los docentes de todo los niveles educativos que han aprendido y están aprendiendo a ser un poco más inteligentes emocionalmente. Ahora bien, sería muy pretencioso, poco realista y casi de ficción pensar que por el mero hecho de hacer un curso, un docente consigue ser emocionalmente inteligente. Ni mucho menos. El objetivo es concienciar al profesorado, enseñarle un camino a partir del cual tiene que seguir su formación, su desarrollo y crecimiento personal y profesional. La formación requiere motivación, implicación, esfuerzo, ilusión, responsabilidad, entusiasmo y sobre todo ganas de aprender. Muchas ganas de aprender y mejorar como personas y como docentes.

Mi experiencia como docente en uno de esos cursos la relato a continuación a modo de ejemplo:

Título del Curso: Bienestar emocional y crecimiento personal del docente.

Duración: 30 horas (24 presenciales y 6 de aplicación de lo aprendido en el aula).

Participantes: 20 personas.

Objetivos: el objetivo general es lograr que el profesorado mejore sus habilidades emocionales y que esta mejora repercuta en su vida personal y laboral, en su bienestar y en su salud. Y los específicos:

- Crear un espacio de reflexión en el que expresar sentimientos y comunicar experiencias en grupo relativas al trabajo como docente.
- Tomar contacto con nuestras posibilidades y potenciales como personas y como educadores.
- Reconocer que las emociones son necesarias para el desarrollo personal, la convivencia y el bienestar emocional
- Adquirir conciencia de las propias emociones y las de los demás.
- Aprender a identificar, expresar y regular las propias emociones con conductas adecuadas.
- Interpretar las emociones como facilitadoras del pensamiento y la acción
- Contenidos:
 - Autoconocimiento.
 - Alfabetización emocional.
 - Conocimiento y control de las propias emociones y las de los demás.
 - Facilitación emocional.

Metodología: activa, dinámica y participativa. Es un curso eminentemente práctico y vivencial que trabaja con tres premisas importantes, la reflexión en la acción, la formación continua y el trabajo en equipo. Se potencia la creatividad del profesado y estimula su motivación y ganas de aprender. La comunicación es la herramienta principal de este proceso y el respeto el valor que lo conduce. Un termómetro emocional guía la puesta en práctica de las dinámicas que se realizan en las sesiones.

El esquema que se sigue en cada sesión después de la primera que es una de las más importantes por la trascendencia que tiene el sentirse parte del grupo que se crea, es:

1. Puesta en común de las propuestas de aplicación personal realizadas en el aula.
2. Objetivos a conseguir (por parte del ponente y de los participantes).
3. Contenidos teóricos por explicar y actividades por realizar
4. Reflexión personal y grupal de la parte teórica y práctica.
5. Propuestas de aplicación personal ("deberes para casa").
6. Evaluación (¿Cómo me siento? ¿Qué aprendizaje me llevo de la sesión?).

Al finalizar el curso los participantes realizan la evaluación del mismo. Los datos obtenidos sirven para introducir las modificaciones o mejoras necesarias. Si la evaluación se tradujera en emociones, la nota emocional tanto de los participantes como de la ponente sería: satisfacción y agradecimiento.

Conclusión

En los tiempos que corren formarse y capacitarse en habilidades emocionales no es un lujo, de ello depende que el bienestar emocional al que aspiramos todos los docentes se convierta en malestar y deteriore nuestra salud y dificulte el desarrollo y el ajuste personal de nuestro alumnado.

Profesorado y alumnado, nos necesitamos recíprocamente para la consecución de nuestras metas de desarrollo personal, a pesar de que no todo el alumnado –ni todo el profesorado– seamos conscientes de ello.

La importancia de nuestro desarrollo como docentes radica, desde una perspectiva funcional, en la incidencia que tenemos sobre las personas de nuestro alumnado: personas que por estar viviendo su infancia o adolescencia son especialmente vulnerables y en las cuales las vivencias son más significativas en la estructuración de su desarrollo posterior. En estas etapas el adulto docente constituye un referente en la construcción de la identidad y de la cosmovisión de sus estudiantes, de sus formas de verse en el mundo y de interactuar con otras personas.

Los docentes con una mayor capacidad para identificar, expresar, comprender y regular sus emociones de forma inteligente, tienen más recursos para conseguir estudiantes emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo.

Es necesaria la formación del profesorado en inteligencia emocional para convertirlo en el protagonista de su bienestar emocional. Dicho bienestar es una condición requerida para la actividad educativa, hay que sentirse bien para educar bien.

Los docentes tenemos una de las profesiones más apasionantes y enriquecedoras que pueda tener el ser humano, no podemos permitir que nuestra falta de formación emocional la convierta en todo lo contrario.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12, 83-96.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 45-55.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez Benedict (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 163-178). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. y Cruz, J. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 311-325.
- Grupo Océano (2009). *Manual de recursos del maestro*. Barcelona: MMII Océano Grupo Editorial, S.A.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8).
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33, 692-724.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433- 442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Pithers, R. T., y Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Schaufeli, W., y Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, y D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations* (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-11.

Mindfulness en Educación Secundaria. La práctica de la atención plena en el aula

■ ■ ■

Iolanda Torró Ferrero

Se necesita una determinada forma de excavar, un cierto tipo de arqueología interna, para llegar a descubrir nuestra totalidad, aunque esté muy bien cubierta bajo capas de opiniones, de cosas que nos gustan y nos disgustan y por la densa niebla de los pensamientos y hábitos inconscientes y automáticos. (Jon Kabat-Zinn)

Introducción

El presente artículo pretende ser una invitación a la práctica del *mindfulness* en el aula y en la vida. Formar al profesorado en esta práctica es permitir también que el alumnado tenga la posibilidad de conocer y desarrollar la atención plena, condición necesaria para mejorar el aprendizaje y la convivencia y facilitar su bienestar personal, pero así mismo es también una forma de mejorar la gestión emocional del docente y vivir la docencia con plenitud y presencia.

La ciencia ha demostrado que prestar atención plena, es decir, atender a la riqueza de las experiencias en el aquí y el ahora, mejora la fisiología, las funciones cognitivas y las relaciones interpersonales. Estar completamente presentes en la conciencia nos abre nuevas posibilidades de bienestar. Necesitamos desesperadamente una nueva manera de ser y de estar: en nosotros mismos, en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. En los últimos tiempos, la cultura moderna ha evolucionado de tal modo que ha creado un mundo atribulado donde las personas están aisladas y las escuelas no logran inspirar a sus estudiantes ni conectar con ellos; en resumen, un mundo en el que, como sociedad, carecemos de una brújula moral que nos ayude a orientarnos en la comunidad global. Las conexiones humanas, que contribuyen a definir las conexiones neurales, han desaparecido de la vida moderna. No solo perdemos la oportunidad de sintonizar con los demás, sino que la vida tan ajetreada que vivimos nos deja escaso tiempo para sintonizar con nosotros mismos (Siegel, 2010).

La clave del bienestar físico y mental se encuentra en el equilibrio emocional. Sentimientos negativos como la rabia, la indignación, la tristeza o incluso los estados depresivos acaban

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Torró Ferrero, I. (2017). Mindfulness en Educación Secundaria. La práctica de la atención plena en el aula En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 129-138). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

dominando nuestra mente y nos incapacitan para encontrar las soluciones a los problemas presentes de cada día. Practicando *mindfulness* (meditación) vamos a cambiar nuestra mente, encontrar el equilibrio y crear las condiciones necesarias para calmar la mente y ver con claridad la realidad que nos rodea y solucionar los problemas que antes éramos incapaces de resolver (Simón y Germer, 2011).

El *mindfulness* no es una moda pasajera. Se ha demostrado científicamente que la atención plena refuerza nuestro bienestar físico, psicológico y social. A partir de esta evidencia empírica, propongo en este texto una síntesis de investigación y de experiencia propia sobre el valor del *mindfulness* para nuestra vida interior, nuestras relaciones interpersonales y el aumento del bienestar. Así mismo, mostraré las evidencias científicas que avalan los beneficios de la práctica de *mindfulness* en los centros educativos, centrándome especialmente en aquellos estudios relativos a la práctica de la atención plena en Educación Secundaria.

Llaman la atención, especialmente, diversos estudios que sugieren cambios positivos incluso a nivel neurobiológico: según las revisiones bibliográficas efectuadas por Simón (2007), parece que la práctica de la atención plena activa y fortalece diversas regiones cerebrales –especialmente la corteza prefrontal– responsables de la integración de la conducta humana, provocando cambios morfológicos duraderos tanto en la corteza cerebral como en los hábitos mentales de las personas. Aunque las investigaciones en este sentido son todavía iniciales y se requieren más evidencias en esta línea, parece que los hallazgos actuales son muy prometedores (Arguís et al., 2010).

Las evidencias científicas de la mejora de la atención tras la práctica del *mindfulness* son muchas. Se revisan algunas aportaciones que avalan los beneficios de esta práctica en contextos educativos tanto en el profesorado como en el alumnado: por un lado resaltamos la importancia de la práctica de la atención plena en los docentes, dado que a menudo hemos de superar situaciones de estrés nos beneficiaremos de esta práctica en el aula y en nuestras vidas; por otro lado, como docentes, es tarea nuestra transmitir a nuestro alumnado aquellas prácticas que resultarán beneficiosas para su proceso de aprendizaje y para su desarrollo como personas. Como comentan Israel Mañas y colaboradores, autores de una revisión exhaustiva sobre la aplicación de *mindfulness* en Educación Secundaria, es necesario que los docentes seamos educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. “Creemos firmemente que podemos y debemos desarrollar las habilidades para lograr tranquilizarnos, desestresarnos y pacificarnos para mejorar nuestra calidad de vida y, especialmente, para educar mejor.” (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014, p. 194)

Una experiencia destacable de la aplicación de la atención plena en el campo educativo es el *mindfulness Education Program for Children* (Programa de Educación en Atención Plena para Niños) desarrollado por Lawlor, Fischer y Schonert-Reichl desde el año 2005 en Vancouver (Canadá). Lo más destacable de esta experiencia es que, al mismo tiempo que pretende introducir la atención plena en el trabajo con el alumnado, ha iniciado una vía de investigación para validar la efectividad de sus técnicas. Los primeros resultados de esta experiencia parecen prometedores, habiéndose apreciado mejoras significativas en el alumnado en aspectos tales como el optimismo, la conducta social y el autoconcepto (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; autores citados en Arguís et al., 2010). Otra iniciativa destacable es la publicación de Susan Kaiser Greenland, *The Mindful Child*. Se trata de un libro que recoge interesantes propuestas para trabajar la atención plena con niños y jóvenes (Arguís, et al., 2010). El libro ya está traducido al castellano, como *El niño atento: Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y*

compasivo. Conviene destacar también el capítulo dedicado al desarrollo de la atención plena en el Programa Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

¿Qué es *mindfulness*?

La traducción de *mindfulness* al español no es fácil y se han empleado varias expresiones, siendo las más frecuentes las de «atención plena» y «conciencia plena». *mindfulness* es la palabra inglesa empleada para traducir *sati*, un término del idioma pali que denota conciencia, atención y recuerdo (Simón y Germer, 2011).

La “atención plena” (o “*mindfulness*”, término con el que es conocida en los países anglófonos) no es un concepto originario de la psicología científica occidental, sino que tiene sus raíces en las filosofías orientales más antiguas, concretamente en el budismo, y muy especialmente en el budismo zen, una tradición que tiene su eje central precisamente en torno a esta actitud vital. Y decimos “actitud vital”, puesto que la atención plena no es un mero concepto que pueda captarse únicamente con nuestra mente racional, sino que es preciso vivirla y experimentarla profundamente, y solo así podremos comprender su verdadero significado. (Arguís et al., 2010, p. 26)

“Saber lo que hacemos mientras lo hacemos constituye la esencia de la práctica de la atención plena” (Kabat-Zinn, 1990, p. 61). Según Jon Kabat-Zinn, una definición operativa de *mindfulness* podría ser la conciencia que aparece al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, a cómo se despliega la experiencia momento a momento [...] ser consciente de lo que sucede mientras sucede.

Kabat-Zinn (2005) señala que el *mindfulness* consiste en el proceso de observar expresamente cuerpo y mente, de permitir que nuestras experiencias se vayan desplegando momento a momento y de aceptarlas como son. No implica rechazar las ideas ni intentar fijarlas ni suprimirlas ni controlar nada en absoluto que no sea el enfoque y la dirección de la atención. Este autor indica que practicar *mindfulness* no implica intentar ir a ningún sitio ni sentir algo especial, sino que entraña el que nos permitamos a nosotros mismos estar donde ya estamos familiarizándonos más con nuestras propias experiencias presentes un momento tras otro. *Mindfulness* consiste en ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente, consiste en el cultivo de la conciencia de la mente y el cuerpo para aprender a vivir aquí y ahora (Stahl & Goldstein, 2010).

Mediante la práctica de *mindfulness* se pretende aumentar nuestra conciencia para que podamos vivir en el aquí y ahora. Puede parecer una obviedad el decir que vivimos en el aquí y ahora, pero no lo es tanto el que seamos verdaderamente conscientes de lo que vivimos en el momento presente, preocupados a menudo por lo que sucederá en el futuro o lo que ha sucedido en el pasado. Es cierto que los niños y niñas y también los y las adolescentes viven el presente de manera más intensa que los adultos, pero lo que se trata de incrementar mediante la práctica de *mindfulness* es la conciencia del momento presente, sin juicios, sin dejarnos llevar por los pensamientos que invaden nuestra mente.

Solo un educador consciente puede educar de forma consciente. Un educador consciente estará atento, tranquilo, relajado, en paz consigo mismo y con los demás. A través de su mera presencia encarnará cualidades y actitudes como la paciencia, la confianza, el respeto y la amabilidad. Será un modelo para sus alumnos y alumnas y los motivará, guiará y ayudará a que desarrollen estas y otras cualidades, actitudes y competencias. Estará en disposición de ayudar a sus estudiantes a que generen su propio autoconocimiento y habilidades de *mindfulness* (Mañas et al., 2014).

Es necesario hacer reflexionar a nuestros y nuestras adolescentes sobre la necesidad de incrementar la atención plena en el aula, para estar más presentes en las clases, para que no solo su cuerpo tenga esa presencia en el aula, sino también su mente, participando activamente del proceso de enseñanza/aprendizaje tras un momento de calma y focalización de la atención en sí mismos. Incrementar la presencia y la participación para mejorar el aprendizaje, los tres ejes fundamentales de la educación inclusiva. Incrementar la presencia no supone tan solo conseguir que los alumnos y las alumnas estén presentes en las aulas corporalmente, en el sentido de que todo el alumnado tenga acceso a una educación, sino conseguir que esa presencia sea plena. ¿Qué grado de presencia mental real hay en las aulas de Educación Secundaria? ¿Cuál es la implicación y participación del alumnado en sus procesos de aprendizaje? Sin duda, la práctica de *mindfulness* en el aula, puede facilitar ese proceso de presencia.

Mindfulness y el cerebro

La conciencia plena (*mindfulness*) es una forma de experiencia que parece fomentar la plasticidad neuronal. Cuando empleamos ciertas técnicas para centrar la atención activamos circuitos cerebrales (Siegel, 2010). Los escáneres cerebrales estructurales en un estudio con personas que meditaban con atención plena revelaron un mayor grosor de las áreas prefrontales mediales y de la ínsula derecha. El mayor grosor cortical podría deberse a una ramificación de las propias neuronas. Por lo tanto produce cambios morfológicos duraderos y cambios en los hábitos mentales. Al parecer las áreas prefrontales mediales utilizan los datos que la ínsula emite sobre nuestras emociones y sobre nuestro estado corporal primario facilitando la autoobservación y las representaciones de las mentes de lo demás. Por lo tanto las áreas prefrontales mediales son fundamentales para la *conciencia plena* y la autoobservación y la comunicación social. Neurobiológicamente se ha demostrado que después de meditar hay un aumento en la actividad de los circuitos frontoestriados (Siegel, 2010).

Nuestro cerebro se mantiene siempre en funcionamiento mediante impulsos eléctricos que generan ondas cerebrales. Durante cualquier actividad que realicemos, pensar, meditar, hacer deporte o dormir, el cerebro está emitiendo ondas de distintas frecuencias. Las ondas producidas por el cerebro se mueven a diferentes frecuencias, siendo unas más lentas que otras. Entre las más conocidas se encuentran las ondas *beta*, *alfa*, *theta*, *delta* y *gamma*. Estas ondas son emitidas por el cerebro dependiendo de las funciones que se realizan o de los diferentes momentos del día. Durante la práctica de *mindfulness* se estimulan en el cerebro las ondas *alfa*, *theta* y en algunos casos también las ondas *gamma* asociadas a estados de creatividad y otros estados altamente positivos de compasión y amor altruista.

Durante la práctica de la meditación se producen importantes modificaciones fisiológicas y en la actividad cerebral. Para comprender los efectos de la meditación hay que tener en cuenta la naturaleza del cerebro y las características de su funcionamiento. El cerebro está constituido por millones de neuronas y todas las neuronas forman una compleja red de interconexiones, donde los impulsos nerviosos se transmiten de una a otra a lo largo de todo el circuito. Las ondas eléctricas que emite el cerebro son muy similares a las ondas de radio y pueden ser cuantificadas y medidas mediante electroencefalograma (EEG). Se ha demostrado que estos estados de relajación profunda, contemplación y meditación están asociados a patrones característicos conocidos de actividad electroencefalográfica abundante en las frecuencias *alpha* y *theta* de la región occipital (Blanco, 2011).

Meditación y relaciones personales

Meditar facilita la aparición de estados de ánimo positivos, pues incrementa la actividad del hemisferio cerebral izquierdo. Los ejercicios de *mindfulness* aumentan la capacidad de em-

patía y de comunicación, facilitando así las relaciones interpersonales. También incrementa la auto-comprensión, haciendo posible que interpretemos mejor el sentido de la propia vida. Todos estos factores contribuyen a disminuir el estrés y a que nos sintamos más dueños de las situaciones que vivimos y, en general, de nuestras vidas.

Prestar atención al momento presente puede mejorar directamente el funcionamiento del organismo y del cerebro, la vida mental subjetiva (con sus emociones y sus pensamientos), y las relaciones interpersonales. Los alumnos y alumnas que practican *mindfulness* encuentran beneficios en sus redes de conexión interpersonal. Daniel Siegel, llama "sintonía" a ese "estar" con los otros (Siegel, 2010).

Los profesores y profesoras debemos fomentar estas relaciones sintónicas con nuestro alumnado, debemos fomentar un clima de aula positivo, que asimismo fomente las relaciones sintónicas entre los alumnos y las alumnas. Para ello, la práctica de la atención plena, con meditaciones guiadas en la auto-compasión y la compasión hacia los otros y otras, puede abrir la puerta a este tipo de relaciones. *Mindfulness* es una forma de sintonía intrapersonal que facilita la aparición de estados de sintonía interpersonal, facilitando las relaciones sociales y el desarrollo de la empatía.

Son numerosas las relaciones entre investigaciones en inteligencia emocional y aquellas relacionadas con *mindfulness*. No olvidemos que la inteligencia emocional tiene en cuenta tanto la Inteligencia Interpersonal como la Inteligencia Intrapersonal. Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal han recogido evidencias de que los estudiantes emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Es necesario llevar a cabo más estudios que exploren con exactitud cómo el *mindfulness* fomenta el bienestar interpersonal. ¿Mejora la capacidad para ser compasivo (sentir lo que siente el otro)? En estos momentos, solo podemos sustentar mediante hallazgos empíricos preliminares la impresión de que es posible que el *mindfulness* contribuya a las relaciones personales saludables mediante toda una serie de mecanismos como el aumento de la empatía, el equilibrio emocional, la flexibilidad de respuesta y la actitud de aproximación (Siegel, 2012).

Evidencias científicas de los beneficios del *mindfulness* en educación

Una revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas sobre la práctica de *mindfulness* en contextos educativos la podemos encontrar en la publicación de Israel Mañas Mañas y colaboradores de la Universidad de Almería, "*la Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*" (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014).

La práctica del *mindfulness* ha demostrado su eficacia con los docentes (reduciendo el estrés docente, las bajas por enfermedad médica, la depresión, la ansiedad, el *burnout*) y con los estudiantes (aumentando el rendimiento académico, mejorando el autoconcepto y las relaciones interpersonales, reduciendo la agresividad y la violencia). Tras más de 40 años de investigación, existen evidencias científicas de numerosos efectos que la meditación produce

en diferentes variables relacionadas con la educación. Con el objetivo de agrupar los efectos, Shapiro, Brown y Astin (2008) han delimitado tres grandes áreas: (citado en Mañas et al., 2014):

- El rendimiento cognitivo y académico.
- La salud mental y el bienestar psicológico.
- El desarrollo integral u holístico de la persona.

En cada área los autores especifican diferentes hallazgos los cuales se indican a continuación (Mañas et al., 2014):

1. Efectos de la meditación sobre determinadas habilidades cognitivas y el rendimiento académico.

Diferentes aspectos del funcionamiento cognitivo son centrales para conseguir una ejecución académica satisfactoria. Destacan las habilidades de concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar la información rápida y eficientemente. Las investigaciones sobre concentración y diferentes formas de meditación *mindfulness* respalda la mejora de ambas habilidades en contextos académicos. A su vez, las investigaciones sugieren que la meditación tiene un impacto directo sobre el rendimiento académico. De forma precisa, existen evidencias científicas de los siguientes efectos en relación a las habilidades cognitivas y el rendimiento académico:

- *Mindfulness* mejora las habilidades atencionales, incrementa la habilidad de mantener la atención y de orientar la atención; y se emplea exitosamente en personas diagnosticadas con autismo y con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH.
- *Mindfulness* incrementa la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud.
- *Mindfulness* mejora el rendimiento académico.

2. Efectos de la meditación sobre la salud mental y el bienestar psicológico.

Numerosos estudios han demostrado que *mindfulness* puede ser utilizado con éxito para reducir multitud de síntomas negativos físicos y psicológicos así como para mejorar el bienestar general de las personas. Según la citada revisión de estos investigadores de la Universidad de Almería (Mañas et al., 2014), actualmente, existen evidencias de que:

- *Mindfulness* reduce los niveles de estrés, ansiedad y depresión, tanto en profesorado como en alumnado.
- *Mindfulness* mejora la regulación emocional y cultiva estados psicológicos positivos.

3. Efectos de la meditación sobre el desarrollo integral y holístico de la persona.

Actualmente, se está valorando considerablemente el tener en cuenta el desarrollo integral de la persona en el contexto educativo. Hasta hace relativamente poco tiempo, el currículum se centraba exclusivamente en el desarrollo de ciertas habilidades tradicionales tales como el razonamiento o el análisis cuantitativo. Sin embargo, los educadores cada vez prestan más atención al desarrollo de otras capacidades, además del razonamiento, tales como el equilibrio emocional, otras formas de inteligencia o las habilidades interpersonales (Zajonc, 2006; Goleman, 1995, 2006, citados en Mañas et al., 2014). Una educación equilibrada cultiva habilidades más allá de lo verbal y lo conceptual para abor-

dar cuestiones que atañen al corazón, al carácter, la creatividad, el autoconocimiento, la concentración, la flexibilidad mental y la apertura.

Tradicionalmente las practicas meditativas se centran en el cultivo de ciertas habilidades cognitivas (especialmente la atención y concentración), la creatividad, las relaciones sociales positivas, la compasión hacia uno mismo y los demás y la empatía (Walsh y Shapiro, 2006; Lief, 2007, citado en Mañas et al., 2014). En el contexto educativo, diversas investigaciones han mostrado los siguientes efectos:

- *Mindfulness* contribuye al desarrollo de la creatividad.
- Mejora el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales.
- Incrementa las respuestas de empatía.
- Ayuda a cultivar la autocompasión.

En España la investigación sobre *mindfulness* en el contexto educativo es muy reciente. Sin embargo, existen varios estudios que muestran diversos efectos beneficiosos que produce la práctica de la atención plena en el profesorado y en el alumnado. Centrándose en el programa de entrenamiento en *mindfulness*, y limitándose exclusivamente al contexto educativo, Mañas, Franco, Gil y Gil (2014), destacan las siguientes investigaciones con sus correspondientes efectos:

Investigaciones sobre los efectos del *mindfulness* en el profesorado han mostrado:

- Reducciones en los niveles de estrés, ansiedad y depresión en una muestra de docentes de educación especial.
- Efectos beneficiosos reduciendo los niveles de *burnout* y aumentando los de resiliencia en docentes de ESO.
- Reducciones de los niveles de malestar psicológico, en las dimensiones de somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo, también en una muestra de docentes de ESO.
- Mejoras en los niveles de autoestima e inteligencia emocional percibida en una muestra de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Reducciones en los niveles de estrés docente, y en las dimensiones de presiones, desmotivación y mal afrontamiento, así como en el número de días de baja laboral por enfermedad en profesorado de ESO.

Investigaciones sobre los efectos del *mindfulness* en el alumnado han mostrado:

- Reducciones en los niveles de percepción del estrés en estudiantes de primer curso de magisterio de Educación Primaria.
- Efectos beneficiosos sobre los niveles de creatividad verbal en una muestra de estudiantes de Bachillerato.
- Efectos positivos en las medidas de crecimiento y autorrealización personal en estudiantes de primer y segundo curso de Bachillerato.
- Modificación de ciertas variables de personalidad (impulsividad, evitación experiencial, evitación social, ansiedad social, tensión y fatiga) en una muestra universitaria.
- Incrementos en el rendimiento académico, mejoras en el autoconcepto y reducciones de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato.

¿Cómo y cuándo practicar *mindfulness* en el aula?

No resulta fácil encontrar en los centros de Educación Secundaria quienes deberían ser las personas responsables para iniciar la práctica de *mindfulness* en el aula o en qué asignaturas debería incorporarse este contenido o desarrollar esta actitud de presencia, de atención plena. Se trata de un tema transversal en el que todo el profesorado debería estar formado. Pero como decía Swami Sivananda “una onza de práctica vale más que una tonelada de teoría”. No es solo necesario conocer los beneficios de la práctica de *mindfulness*, conocer las evidencias científicas que avalan los beneficios de esta práctica en contextos educativos, es necesario formar a un profesorado que practique y se beneficie a sí mismo de esa práctica y que la transmita a su alumnado, creando espacios libres de violencia en el aula, espacios de calma donde se pueda prestar atención y espacios de diálogo compartido y reflexión.

La meditación formal sentados es como ir al gimnasio para un entrenamiento intensivo del cerebro. Como dijo el neuropsicólogo canadiense Donald Hebb, “Las neuronas que se disparan juntas, se conectan entre sí”. La práctica diaria debería durar entre 20 y 45 minutos. No hay ningún estándar absoluto sobre cuánto tiempo se debería meditar, pero los beneficios son directamente proporcionales a la práctica. La meditación es como una medicina: los efectos dependen de la dosis. (Simon y Germer, 2011).

Es poca mi experiencia en la aplicación práctica de *mindfulness* en las aulas de Educación Secundaria y no puedo reflejar todavía los beneficios de esas prácticas, sin duda es necesario realizar más investigación y persistencia en la práctica. Durante el curso 2015/2016, durante cuatro semanas, todo el alumnado de mi centro, el Instituto de Educación Secundaria de Bo-cairent, practicó 15 minutos diarios de *mindfulness*. Cada mañana, tras el descanso de media hora en el patio, los alumnos y alumnas regresaban a sus respectivas clases. El profesorado que impartía clase en ese horario, disponía de 15 minutos para seguir junto con el alumnado una meditación guiada. Las distintas meditaciones estaban en el ordenador de cada clase y tan solo se requería acceder a los audios de las diferentes meditaciones. Se practicaron un total de cuatro meditaciones de las siete meditaciones disponibles en la web de Vicente Simón (www.mindfulnessvicentesimon.com), la “meditación del ahora”, la “meditación de la respiración”, la “meditación del cuerpo” y la “meditación de las emociones”. Cada una de las meditaciones se repetía durante los cinco días de la semana, para pasar a la semana siguiente a una nueva meditación. Fueron en total 300 minutos de meditación, 75 minutos a la semana, cinco horas en un mes.

Al final del mes se realizó una meditación conjunta de todo el centro en el gimnasio, reuniendo a más de 200 alumnos y alumnas y a todo el profesorado. Fue una experiencia que no se ha podido consolidar y generalizar en todo el centro, dada la prioridad que se da a los contenidos curriculares. Sin embargo, es un objetivo al cual todavía no renuncio, generalizar la práctica del *mindfulness* a todos los niveles de Educación Secundaria, con programas que contengan como mínimo ocho semanas de práctica diaria. Solo así, podemos analizar los beneficios de esa práctica y su relación con otras variables que sean objeto de futuras investigaciones.

Durante el curso 2016/2017 se está llevando a cabo tan solo en una de las clases donde hay alumnado que presenta Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), dadas las evidencias científicas del beneficio de practicar *mindfulness* especialmente con alumnos y alumnas con este trastorno.

Conclusión

A lo largo del presente artículo, hemos ido presentando evidencias de los múltiples efectos positivos de la práctica de *mindfulness*, especialmente en estudios relacionados con esta práctica en contextos educativos, incidiendo en la importancia doble de implementar estas prácticas en el aula y en la vida cotidiana, con el profesorado y con el alumnado. Una escuela que inicia a los alumnos y alumnas en la práctica de la meditación, es una escuela que se preocupa por el bienestar psicológico del alumnado y del profesorado, una escuela que considera de manera holística a la persona que aprende y a la persona que enseña, que tiene en cuenta sus emociones y sus sentimientos, más allá de las capacidades o competencias en las que pretende formar. No solo hemos podido conocer sobre la importancia de esa sintonía intrapersonal que facilita la práctica de *mindfulness*, sino también de la repercusión sobre la sintonía interpersonal, sobre la mejora de las relaciones interpersonales que se producen en contextos educativos y familiares si se practica la atención plena.

Al entrenarnos en *mindfulness*, es decir, al hacer meditación, lo que hacemos fundamentalmente es abandonar la actividad de esa mente errante, también llamada "mente de mono" porque nuestra mente, igual que un mono brinca de rama en rama, va "saltando" de tema en tema. Entonces concentramos nuestra atención en lo que está sucediendo en el presente, bien en nuestro cuerpo, bien en el mundo exterior. Dejamos de rumiar sobre el pasado y de preocuparnos acerca del futuro. Eso es bueno porque, en lugar de activar continuamente los circuitos de la supervivencia, ponemos también en marcha los circuitos de la felicidad (Simón, 2014).

Mindfulness es una de las áreas de investigación de la llamada Psicología Positiva, la Psicología que estudia desde un punto científico el bienestar personal y la felicidad. Cada vez más se van conociendo evidencias de la llamada Educación Positiva, la aplicación de los conocimientos derivados de investigaciones de la Psicología Positiva a la educación. Desde esta perspectiva, Seligman (2007), en su libro *La auténtica felicidad*, resalta la importancia de la meditación cuando habla de la vida placentera, como técnica que nos ayuda a ser más conscientes de los placeres, y consecuentemente a disfrutar más de los mismos. Para Martin Seligman, la felicidad consiste en crear una vida que contenga momentos placenteros, dedicación y compromiso con la labor que uno desempeña, y un propósito vital que trascienda a uno mismo (Selva Muñoz, 2010).

Nadie duda ya de los beneficios del *mindfulness*, solo es necesaria otra mirada hacia qué tipo de educación deseamos, para crear esa sociedad con la que soñamos, una sociedad pacífica y respetuosa con las diferencias y tolerante, una sociedad que tenga esa "nueva manera de ser y estar en el mundo". Incorporar en nuestras aulas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria la práctica de *mindfulness*, sin duda nos acercará más a esa sociedad que deseamos. "Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros estudiantes, hijos e hijas, en el mundo afectivo y emocional" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.13)

Solo mediante la formación al profesorado, no solo en aspectos teóricos de la meditación *mindfulness*, sino en la incorporación como hábito en las vidas de los y las docentes, podremos llegar a generalizar esta práctica en los institutos de Educación Secundaria, comprobando sus efectos beneficiosos no solo en los procesos de aprendizaje, sino también y sobre todo, en la mejora del clima de aula y la convivencia en el centro. Solo mediante una atención cuidadosa y amable hacia noso-

tros mismos como personas, como profesores y profesoras, podremos responder a las necesidades educativas de nuestros alumnos y alumnas, podremos sintonizar con los demás si sintonizamos con nosotros mismos con la práctica de *mindfulness*.

Referencias bibliográficas

- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, M. P., Hernández Paniello, S., Salvador Mongue M. M. (2010). Atención plena. En *Programa Aulas felices: Psicología Positiva aplicada a la educación*. Obtenido el 30 de abril de 2017 de <https://drive.google.com/file/d/0B4oHMvW2d9FkU-VpWbzky3lwOXc/view>
- 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). Obtenido el 20 de abril de 2017 de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós
- Kabat-Zinn, J. (2005). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Mañas Mañas, I., Franco Justo, C., Gil Montoya, M. D., Gil Montoya, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo: Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. L. Soriano Díaz, P. Cruz Zúñiga (Coords.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros. Obtenido el 30 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=563553>
- Seligman, M. E. P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Selva Muñoz M.S. (2010). Meditación. En A. Caruana (Coord.) *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 414-424). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y Mindfulness: la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Siegel, R. D. (2012). *La solución mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17 (66/67), 5-30.
- Simón, V. (2009). Entrevista a Vicente Simón. *Revista Muy interesante*. Obtenido el 29 de abril de 2017 de: <http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/vicente-simon-la-meditacion-nos-protege-del-envejecimiento-cerebral>
- Simon V. y Germer, C. K. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Stahl, B. y Goldsteins, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Kairós.

Herramientas *Transcend* para la resolución de conflictos con alta carga emocional



Alberto Andrés Aguirre

Es indudable la carga emocional que todo conflicto acarrea. Pretendemos en esta colaboración mostrar cómo aparecen, se reconocen y se acompañan diferentes emociones en algunos procesos de resolución, concretamente dos estrategias de transformación de conflictos del método *Transcend*¹ de Johan Galtung (2000), según las formula el programa *Sabona*².

Sabona pretende la formación en resolución de conflictos para toda la población a través de la escuela, pero también en otros ámbitos (laboral, familiar, sanitario...), como medio de prevención de la violencia. Si cada persona actúa en sus conflictos cotidianos de forma inteligente y adecuada desde la infancia, es menos probable que la agresividad natural degenera en violencia destructiva de personas, relaciones y bienes.

Esta formación preventiva en resolución de conflictos se enmarca en nuestra desgraciadamente profusa legislación educativa desde hace años³ como objetivo curricular y formando parte de la competencia social y ciudadana y de la de iniciativa personal. Se puede desarrollar en las horas de Tutoría y en las de Educación en Valores y, una vez conocidas las herramientas básicas, se pueden practicar contextualizadamente a medida que surgen los conflictos en el ámbito escolar, con el apoyo del profesorado formado al efecto.

La incompatibilidad de objetivos entre las personas que es la que define los conflictos, genera necesariamente cambios emocionales que no siempre se afrontan de forma adecuada. Además, la gestión de las emociones puede dificultar los procesos de solución. No obstante, por otro lado, una transformación eficaz de estos conflictos puede servir como una oportunidad para edu-

- 1 *Transcend* es la organización internacional creada en torno a la figura del sociólogo Johan Galtung, pionero y principal teórico de la disciplina de los estudios de Paz, y avalado por la práctica continuada en mediación de conflictos a todos los niveles desde hace más de sesenta años. (ver www.transcend.org).
- 2 *Sabona* es un programa para la transformación de los conflictos en el ámbito educativo, sanitario, laboral y familiar, que ha desarrollado el grupo *Transcend Nordic*, y está coordinado por la noruega Synove Faldalen. *Sabona* significa "I see you", "te veo", "yo reconozco tu existencia", "yo te acepto". Así es cómo dicen hola en la cultura zulú. Ver a una persona y ver más allá de su comportamiento es la esencia del concepto.
- 3 Desde 1970 LGE, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE...

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Andrés Aguirre, A. (2017). Herramientas *Transcend* para la resolución de conflictos con alta carga emocional. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 139-145). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

car emocionalmente (reconocimiento, acompañamiento y canalización adecuada), sobre todo en una fase especialmente complicada (conflictiva) de nuestra vida como es la adolescencia.

Las emociones consideradas negativas producen bloqueos y rechazos relacionales, además del malestar por la tensión resultante. Aunque como dice Galtung (2010), “ninguna atención a lo emotivo y al subconsciente, por muy justificado que sea, debería desvirtuar el aspecto intelectual” (p. 203). Se trata de combinar adecuadamente las vertientes emocionales y las racionales. Como demuestran los programas de Manuel Segura (2002), es preciso conjuntar la educación en valores, el entrenamiento emocional y el racional (aprender a pensar) para desarrollar habilidades sociales, como en este caso la (re-)solución de conflictos.

Los conflictos creados por insatisfacción de necesidades básicas generan fuertes cargas emocionales porque, según Faldalen (2011) “los objetivos a menudo están cerca de las necesidades básicas y fuertemente relacionados con las emociones profundas y las altas motivaciones”⁵ (p. 55). Y la intensidad con que se vive en la infancia y en la adolescencia convierte cada frustración, grande o pequeña, casi en una cuestión de vida o muerte. El recorrido no suele ser muy largo, es más, suele cambiar vertiginosamente; pero la repetición de fenómenos y respuestas emocionales no adecuadas, para los propios protagonistas o para su entorno, puede provocar efectos permanentes no deseables si no se aprende a gestionarlos adecuadamente.

En un conflicto, se pueden observar en las personas implicadas procesos emocionales diversos, que se ven acentuados si el problema degenera en algún tipo de violencia directa:

- seguridad-tranquilidad > (Conflicto) > intranquilidad > inseguridad > miedo
- bienestar-calma > (Conflicto) > daño > dolor
- sorpresa > (Conflicto) > ira-rabia > vergüenza > remordimiento-culpa
- esperanza > curiosidad > (Conflicto) > temor-miedo

En estos ciclos, debemos acompañar a las personas para que vuelvan a los estados anteriores al conflicto, más propicios para poder pensar y actuar de manera eficaz: “juntas, las partes pueden aprender cómo transformar los conflictos en sentido ascendente de forma que puedan ser manejados de forma no violenta y creativamente,” dice Galtung (1998).

1ª Estrategia. Alfombra clasificadora (*sorting mat*)⁶

Una forma de visualizar los conflictos más relacionales para clarificarlos y facilitar su evolución positiva es el instrumento que en *Sabona* se conoce como alfombra clasificadora (*sorting mat*), o alfombra mágica, por los efectos sorprendentes que produce su práctica en el cambio de las relaciones y de los sentimientos en quienes la utilizan. Un proceso de clarificación racional, similar al ideado por los sombreros de De Bono (1985), que permite en este caso estructurar la visión del conflicto sin interferencias.

La herramienta de la que hablamos es una alfombra sobre la que se hace un recorrido físico, aunque puede hacerse mentalmente con el tiempo. La virtud es que hace que la teoría de la

4 “No attention to the emotive and the subconscious, however warranted, should detract from this intellectual aspect.”

5 “Goals are often close to basic needs and strongly related to deep emotions and high motivations.”

6 Extractado y elaborado a partir de Faldalen et al., (2011), 4- Four Fields in the SORTINGMAT.

resolución de conflictos baje a tocar tierra (es importante para adolescentes y jóvenes que descendamos de la pizarra al suelo). Además, en esta y otras herramientas que se utilizan en *Sabona*, la propia posición física de las personas sobre las partes de la alfombra facilita el posicionamiento mental y emocional, como sucede por ejemplo con las posiciones que se adoptan en las terapias sociogrupales. Los niños y niñas de las escuelas noruegas de Stavanger y Sander las tienen en cada clase para utilizarlas con naturalidad cuando es necesario, con la ayuda de sus profesores y profesoras y las tienen pintadas también en el suelo de las áreas recreativas. Interiorizada la técnica, nos consta que la aplican en su casa en los conflictos familiares, con lo que el efecto social está asegurado.

La *sorting mat* consiste en cuatro cuadrantes en los que se combinan, por un lado el tiempo (futuro y pasado) y, por otro, lo bueno y lo malo. Es un instrumento práctico con el que se pretende visualizar mejor el mapa dinámico de un conflicto. Incluso el alumnado más pequeño, antes aún de saber qué significa esa palabra, es capaz de posicionarse en los diferentes cuadros, verbalizar lo que corresponde a cada uno e incluso buscar las posibles salidas.

	Bueno	Malo
Futuro	1° Futuro positivo, los sueños, esperanza	4° Futuro negativo, las amenazas, miedo
Pasado	3° Pasado positivo, las añoranzas, nostalgia	2° Pasado negativo, las heridas, dolor

Aunque después de aprendido se puede practicar íntimamente como método de reflexión ordenado, al principio es necesario que una guía personal nos facilite el recorrido con una serie de preguntas adecuadas y marcando las respuestas que corresponden a cada cuadrante. Es conveniente mantener el orden que se sugiere y que no se mezclen los tiempos y las emociones: si estamos hablando de las añoranzas, por ejemplo, y afloran nuevos reproches o daños, retrocedemos al cuadrante del pasado negativo y, al acabar, se pasa de nuevo al pasado positivo. Como se pueden hacer tantos recorridos como se considere necesario, lo ideal es mantener el orden sin demasiados retrocesos, siempre cerrando al final con el futuro positivo. Cada vuelta a la alfombra es más reveladora y se manifiestan menos bloqueos en la expresión de sentimientos y emociones.

La sucesión se podría esquematizar en estos cinco pasos:

1. *Futuro positivo*. Qué futuro esperan. (*La luz que ilumina la salida*). Comienza el recorrido con la expresión de cuál es el futuro que desearía cada parte. Aunque algunas personas expertas recomiendan comenzar el análisis del conflicto en lo que ha acaecido, expresando los hechos, los daños y los resentimientos ("cuéntame"), la mejor manera de salir de las ataduras del pasado es situarnos en el cuadro del futuro deseable y crear una imagen de lo que se quiere alcanzar. Aquí es donde empezamos porque queremos enfocar la solución hacia el futuro, en el ámbito de la energía de las metas, los sueños y las visiones. El punto de salida apunta al de llegada, mientras que partir de un pasado problemático tiende a lastrarnos negativamente en el proceso. Aunque tenemos valores y deseos para diseñar pistas de futuro, no empleamos tanto esfuerzo intelectual como con el pasado. A veces, las partes se aperciben aquí de lo que realmente quieren y de que a lo mejor no son

cosas totalmente incompatibles. Las preguntas oportunas podrían ser de este tenor: *¿Qué habría sido una buena solución al problema según tu perspectiva? ¿Cómo deseas que se comporte un buen amigo o una buena amiga? ¿Cómo te gustaría que fuera la relación con la otra persona más adelante?*

2. *Pasado negativo.* Qué les ha pasado a las partes. (*El contraste en blanco y negro*). Pero en el futuro hay que construirlo en un pasado saneado, por lo que hay que saltar a la casilla de los problemas del pasado, reflejar las realidades, las atribuciones externas y las diferentes versiones. No son versiones falsas frente a verdaderas, sino diferentes perspectivas de la realidad y así han de aparecer (Lo ejemplificamos con el problema de Palestina, los mitos, la intervención de las potencias europeas, el peso del holocausto...). Es importante que se verbalicen los daños producidos: concretarlos primero para sí y luego ante el otro, que a veces no es consciente del efecto de lo que ha sucedido. Cuando hemos escuchado durante algún tiempo, con empatía, lo que cada parte ha experimentado, ha pensado y sentido durante y después de abierto el conflicto, señalamos que el cuadrado 2 no es un lugar para quedarse colgado, a no ser que queramos caminar hacia atrás en el futuro. No es preciso poner ejemplos de preguntas, porque el discurso del resentimiento sale espontáneamente, en todo caso hay que intervenir para potenciar un relato en primera persona y, en la medida de lo posible, no agresivo hacia el otro: intentar promover los "mensajes yo".
3. *Pasado positivo.* Qué hubo de bueno en la relación. (*Luces en las sombras*). El siguiente paso es buscar elementos positivos existentes ya anteriormente, las buenas experiencias vividas conjuntamente (como es la tradicional cooperación entre árabes y judíos hasta los años 20 del siglo XX en el ejemplo que empleamos anteriormente). Necesitamos constatar que la convivencia es posible, que en algún momento no todo ha sido negativo, que no estamos necesariamente condicionados a no entendernos. Es otro momento de energía positiva. Esta vez la atención se centra en lo que haya de bueno en el pasado referente a la o las personas con las que actualmente estamos en conflicto. *¿Hicieron ellas algo que realmente apreciaste?* Es preciso obtener algún episodio de felicidad, de alegría, humorístico, o al menos de normalidad. El objetivo es aumentar la motivación para reconstruir -o crear- esas relaciones.
4. *Futuro negativo.* Qué puede ensombrecer el porvenir. (*Sombras en la luz*). El circuito continúa con la búsqueda de las pegas y las amenazas que podrían aparecer en el futuro, lo que pondría en peligro la solución trascendente. Elegir opciones -y también no elegir- tiene repercusiones en el futuro. Cuando la conversación llega a este cuadrante, el propósito es obtener conciencia de las posibles consecuencias negativas de las soluciones que han surgido. Las preguntas tienden a alentar la concreción y verbalizar los peligros que acechan. El reto es comprender profundamente la situación de los demás.
5. *Futuro positivo.* Qué sueño es factible. (*Luz adecuada*) Y se vuelve a iniciar, pero ahora partiendo de las expectativas a las que podemos aspirar con garantías. Finalizamos siempre con el futuro positivo, que se correspondería con los objetivos posibles, ajustados, legítimos que pueden permitir un compromiso de logro común entre las partes.

Este proceso, tan emocional, hay que hacerlo en una primera fase con cada parte por separado, sobre todo si hay mucha tensión; y se dan las vueltas que sean necesarias para que aflore todo, hasta que haya quedado bien clarificado: lo bueno del futuro, lo malo del pasado, lo bueno del pasado, lo malo del futuro... Luego hay que hacerlo con las dos en la misma sala, de forma que cada parte presencie el recorrido de la otra por la alfombra. Y finalmente, se puede cerrar haciéndolo con las partes conjuntamente, evolucionando ambas a la vez. Una virtud que tiene la alfombra es que permite abordar de forma separada cada aspecto, sin interferencias de las otras partes al principio, pero permitiendo después comprender mejor la visión del otro.

Entre los inconvenientes, la dificultad de encontrar palabras para los sueños (“para las quejas tenemos enciclopedias”, suele decir Galtung); pero también los bloqueos que se producen por la presión interna de las emociones fuertes, o la externa de las relaciones muy dañadas.

La tensión emocional del proceso evoluciona desde el estado de esperanza en el que queremos situar inicialmente a las partes, sacándolas de momento del dolor o de la rabia. A esas emociones debemos volver después para ayudar a aliviar los traumas y las tensiones y luego acompañar la salida de esos estadios donde no es sano permanecer. En el tercer cuadrante invitamos a explorar la memoria para buscar momentos alegres, incluso felices en la relación pasada: con ello se pretende potenciar la esperanza inicial de una futura alegría con la nostalgia de otra alegría perdida que podría recuperarse. Pero para ser realistas, no debemos cerrar los ojos ante los probables tropiezos que pueden surgir, y así exploramos los temores que se pueden tener en esas circunstancias y que tienden a paralizarnos.

En el proceso, de forma ordenada, cada parte se hace plenamente consciente de todos los componentes del conflicto en el que está inmerso y, en la segunda fase, cuando las circunstancias lo aconsejan, también se aperciben de cómo los demás lo han vivido y padecido. La empatía surge en la mayoría de los casos de manera natural, sobre todo cuando hay un margen para el respeto de los objetivos legítimos de cada parte. A esto ayuda el que el conflicto sea mejor comprendido.

La salida al conflicto, así, es un sueño realista que se construye con el enriquecimiento paulatino de las respuestas de ambas partes. Se evidencian los verdaderos objetivos, que se ajustan ante los riesgos de no sostenibilidad o las limitaciones de lo inadmisibles; o que incluso se pueden manifestar como compatibles, con lo que el conflicto desaparece. También se expresan los efectos deseados o involuntarios de las acciones, de forma que a veces una parte se hace consciente del daño que ha podido causar a la otra.

2ª Estrategia. Procedimiento para una buena disculpa⁷

Las disculpas forzadas o exigidas por terceros (en funciones de mediación, arbitraje o juicio) que intervienen en muchos conflictos, no suelen ser sinceras por parte de la parte agresora, ni sirven de consuelo a las víctimas en la mayoría de las ocasiones. Tampoco pueden ser una exigencia de partida en los procesos de resolución porque pueden bloquear la salida. Hay que añadir, además, que a veces es difícil determinar claramente las responsabilidades.

Una mala acción o una interpretación errónea pueden complicar las relaciones entre dos personas. Actuar de forma poco inteligente contra otra persona nos genera, por un lado, una sensación de vergüenza; por otro, provocamos en ella daño o sensación de ser tratada injustamente. La relación se verá afectada indefectiblemente a partir de ese momento: si no existía, no es desde luego un buen comienzo; y si había amistad, se deteriora. En cualquier caso, se establece un vínculo incómodo que encadena negativamente, un nudo que es preciso desatar.

Pero, ¿quién empieza?, ¿cómo es posible desbloquear la relación? Se podría pensar que la persona que ha cometido el error debe ser la primera en pedir disculpas. Pero la injusticia puede ser subjetiva: lo que para algunas personas es una ofensa, otras apenas lo han percibido como problema. Además, raramente la culpa recae al 100% en una parte.

⁷ Extractado y elaborado a partir de Faldalen et al., (2011), 7. Seven: Five Squares - One Cross - One Recipe in the CONCILIATION CROSS

Por ello, en *Sabona* se enseña (y se practica) un procedimiento que facilita la petición de disculpas. La práctica ha demostrado que los siguientes elementos constituyen una herramienta útil para desatar ese nudo negativo en la relación:

- Asumir (Reconocer): hice algo que habría sido mejor no hacer.
- Concretar: esto es exactamente lo que se ha dicho/hecho.
- Cambiar: Los fallos son más fáciles de asumir cuando tenemos razones para creer que no volverán a producirse.

Cuando nos sentimos tan injustamente tratados necesitamos que alguien acepte la responsabilidad por lo ocurrido, reconozca lo que ha hecho y asegure que esto nunca volverá a suceder. Un ejemplo: *"Estoy apenado por lo que ha pasado (Asumir). Le dije al vecino que tú y tu socia teníais problemas y estabais a punto de separaros (Concretar). Entiendo que fueron palabras perjudiciales e innecesarias, esto pasó y seré más cuidadoso en el futuro (Cambiar)"*.

1. *Asumir* que la responsabilidad es mía. Duele ser herido por otra persona, y si ese alguien, después de las palabras y los actos hirientes, además niega lo sucedido, duele si es posible aún más. ¿Qué pasa con la aceptación de la responsabilidad, cuando alguien reconoce su parte en lo que sucedió pero luego las otras partes, que también han hecho cosas negativas, no las reconocen? Puede parecer injusto, pero una persona que reconoce su parte del problema será respetada. Además, existe el alivio de no llevar esa carga. En realidad se hace en beneficio propio, puesto que no damos cobijo en nosotros a lo desagradable.
2. *Concretar* exactamente lo que fue doloroso o traumatizante para las partes afectadas con el fin de que sea entendido claramente. Lo que fue visto por una parte como nocivo puede no coincidir con cómo lo perciben los demás. Un diálogo sobre los hechos concretos puede aclarar el asunto y situar dónde estaba ubicado el trauma. La experiencia es compartida de manera más equitativa y, si participan todas las partes en el bloqueo de la relación, también deben hacerlo en su desbloqueo.
3. *Cambiar* las circunstancias. Con el fin de deshacer el daño causado tiene que haber una percepción de que esto nunca se repetirá. Hace falta una confirmación de que hay una profunda comprensión de lo traumático que fue y la garantía de que esto no volverá a suceder. Y, ¿qué podría ser mejor que un proyecto común, no solo desanudar el pasado, sino comenzar algo nuevo, juntos?

Imaginemos que los actos o las palabras que suplican una disculpa se encuentran al final de una escalada de *toma y daca* reiterada. Es posible que los últimos actos/ palabras sean peores que los anteriores -y por tanto, más reprochables- de modo que hay más partes que desearían no haber hecho/ dicho algunas cosas. Cuando alguien da el primer paso reconociendo el error cometido, entonces es más fácil para otros la disculpa, diciendo: *"Sí, lo que hiciste/ dijiste fue estúpido pero quizá no fue tampoco afortunado lo que yo hice/ dije"*. Y así, el diálogo en la consideración de la responsabilidad está en marcha, tal vez también con la participación de la parte supuestamente más afectada.

Los objetivos son cambiar el comportamiento externo, las actitudes interiores y la relación entre las partes. Y cuando se produce la liberación, entonces ambas tienen más posibilidades de participar en un proyecto conjunto o de construir una relación para el futuro.

Cualquier aprendizaje se ve favorecido cuando se regulan las emociones reduciendo aquellas que nos bloquean, como el miedo, el dolor, la culpa, la angustia, la tristeza; o nos dificultan las relaciones, como la ira, el desprecio, la desconfianza. Es evidente que solo en los estados de

tranquilidad, seguridad, curiosidad o esperanza se puede razonar adecuadamente. Aunque también es cierto que la rabia puede ser un estímulo para la acción y el cambio si se libera del odio. La *sorting mat* ayuda a regular emociones para poder transformar los conflictos positivamente: se potencia la esperanza y la seguridad, se buscan anclajes, se trata de mitigar el dolor y liberar de la culpa, se evidencian los temores para disiparlos y se canaliza la rabia para promover el cambio. Aprender a procesar la culpa propia, sentir el dolor ajeno y tratar de mitigar ambas con una buena disculpa son, también excelentes situaciones de aprendizaje y crecimiento emocional.

Rerefencias bibliográficas

- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats: an essential approach to business management*. Boston: Little, Brown, & Company.
- Faldalen A. M., Faldalen S., Faldalen V., Thyholdt L. (2011). SABONA. *Searching for good solutions. Learning solving conflicts*. Oslo: Transcend University Press - Kolofon Publishing House.
- Galtung J. (2010). *A theory of conflict Overcoming direct violence*. Oslo: Kolofon Publishing House.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao-Gernika: Bakeaz-Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means*. Geneva: UNDMTP-UNDP.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.

Aprender a ser para aprender a convivir: proyectos y experiencias para la mejora de la convivencia y la alfabetización y gestión emocional



Carmen Reina Lirio y Rosa Ana Blázquez Sánchez

En cierto sentido, la educación de hoy se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Informe Delors. Los cuatro pilares de la educación.

Introducción

Realizar un artículo para el libro AEMO es, a partes iguales, un gran placer y una enorme responsabilidad. Agustín me realiza dicho encargo quizás porque hace ya más de quince años que empezó a reunir, convocar y animar a un grupo de orientadores y orientadoras del cual formo parte desde sus primeras andaduras hasta ahora. Para mí todo este tiempo, especialmente desde sus comienzos, todo este trabajo fue una gran ayuda y una experiencia muy positiva a nivel profesional y personal. Existieron encuentros en los que debatíamos, analizábamos, estudiábamos, compartíamos en torno a nuestro rol en los centros, como orientadores de institutos y de centros de educación primaria. Fruto de aquel inmenso y gratificante trabajo en equipo, fueron las numerosas publicaciones del CEFIRE con el objetivo de impulsar actividades para la prevención de la violencia en centros de Secundaria en primer y segundo ciclo, Aplicación de la psicología positiva en el aula.

Como ya he dicho antes, para mí, es un honor y, también, un trabajo complicado resumir e intentar transmitir todo lo aprendido, lo compartido, vivido y especialmente la puesta en práctica de todos estos descubrimientos en el que hoy es mi centro. Por todo esto es por lo que este artículo lo voy a desarrollar con la colaboración de una compañera muy querida, entrañable, enamorada de todas estas locuras. Una mujer que, junto a otras, ha compartido años de ilusiones, de sueños y de proyectos realizados en el centro durante cuatro años.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Reina Lirio, C. y Blázquez Sánchez, R. A. (2017). Aprender a ser para aprender a convivir: proyectos y experiencias para la mejora de la convivencia y la alfabetización y gestión emocional. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 147-159). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Experiencia y crecimiento personal

No puedo, ni debo comenzar a contar la experiencia de estos últimos años, sin decir de dónde vengo. Mi andadura profesional comienza, antes de recalar en un centro de secundaria, en una Escuela Infantil de Conselleria, en la que estuve trabajando 18 años, poniendo en funcionamiento el centro desde sus orígenes. La huella de las personas con las que compartí dicha etapa marcó mi camino de manera profunda y forman parte de la esencia y filosofía que hoy impregna mi vida.

Sabemos que en los primeros años de vida se van construyendo los cimientos de la personalidad futura. Del entramado de experiencias, valores, vínculos, afectos, autonomía que consiga un niño/a en los primeros años de su vida dependerá en gran medida la persona que será en el futuro. He de manifestar que, pese a que no me guste admitirlo, he conocido niños que presentaban dificultades de integración, de relación, desbordados por la falta de límites claros; chavales que en secundaria han sido chicos difíciles, con pocos logros personales, académicos y sociales.

Creo que es una evidencia que desde la cuna hay ya desigualdades. De ahí la importancia de actuar en los primeros años de vida a nivel familiar, escolar, social a través de las instituciones necesarias como medio de prevención y de compensación educativa y obligándonos a tener siempre presente que “la educación es una de las herramientas para transformar el mundo”. Educar para prevenir, para cooperar y para convivir.

La Educación Infantil es una etapa donde se está dando siempre, se comparte, se está en contacto y se celebra la vida, se tiene en cuenta al otro, se notan y sienten las ausencias, se trabajan de forma especial los sentimientos los afectos, las emociones, se comunica y se expresa todo a través de las asambleas. Es ahí donde el lenguaje, la palabra y la comunicación son las piezas claves. Creo que los profesionales de infantil tienen orejas muy grandes para escuchar y unos ojos muy abiertos para ver.

Cuando recalé en mi primer centro de secundaria, era todo tan distinto, la palabra, lo lúdico, la creatividad, el vínculo, los afectos estaban ya muy vapuleados muy escondidos en lo más recóndito de nuestro alumnado. Mi mirada fue cauta durante los primeros meses, pero luego mi espíritu inquieto, inconformista, me llevó a indagar, a buscar experiencias innovadoras, creativas, más humanas, cercanas al alumnado y positivas para poder ofrecer herramientas y recursos a los docentes y, así, acompañar a sus grupos.

En esa búsqueda encontré al CEFIRE de Elda, con Agustín Caruana a la cabeza y un grupo de psicopedagogos que entonces empezaban a dar sus primeros pasos (Caruana, 2007). Encontré al IES Azorín, que ha sido para mí un referente en el terreno profesional y personal. Con ellos he tenido la suerte de compartir y seguir compartiendo experiencias, formación, encuentros, proyectos de innovación educativa, desde hace ya más de diez años. Por todo ello gracias, siempre gracias.

Emociones y cambios en la sociedad de hoy

Entrando ya en lo que nos ocupa, hemos de decir que la escuela no está ubicada en el vacío, sino que está inmersa en la sociedad de la que recibe influencias y demandas. Es evidente que se han dado en los últimos 15 – 20 años una serie de transformaciones muy profundas en la sociedad española.

Habremos de plantearnos desde los centros educativos el poder trasladar los contenidos necesarios, mas también el uso y la gestión de los mismos para que nuestro alumnado aprenda a

“ser” y a “hacer”, con autonomía. Y, además, tener en cuenta que todo esto lo hemos de hacer en una sociedad que vive en un frenético cambio, continuo y diario. Así, sin más. Cambios y cambios. Veamos:

La escuela (obligatoriedad hasta los 16 años, ampliación de la educación infantil de 3-6, creación de escuelas infantiles, incremento de recursos materiales, tecnológicos, humanos. Cada vez se le pide y demanda más a la escuela. Se le pide enseñanza, rentabilidad, eficacia, educación en valores...

Y se producen cambios bruscos. Si observamos cómo va cambiando la metodología y la gestión de aula desde la Educación Infantil, pasando por la primaria y llegando a los centros de Secundaria, apreciamos como comienzan a crecer como seres sociales y, cada vez más, les vamos convirtiendo en entes individuales en una sociedad plagada de competición. Cada vez más aislados y más competitivos. Valorando más el resultado y menos el proceso, proceso en que hemos de hallar el verdadero aprendizaje académico y social.

La familia. La gran diversidad de modelos familiares que cada vez se hacen más presentes. Junto a esto, la necesidad de conocer, entender y aceptar con naturalidad la diversidad personal, social, sexual, etc..., como algo enriquecedor.

El aula y los centros de hoy no tienen nada que ver con los de hace unos años. Este cambio, requiere un nuevo rol por parte del maestro y el profesor. Estos, antes, tenían garantizada la obediencia y la audiencia, mientras que ahora, tienen que ganarse la actitud y el respeto de su alumnado, para lo cual, se necesita incorporar nuevas competencias profesionales que le faciliten la gestión óptima en el aula. Tal vez sea aquí donde entre la necesaria adquisición de una nueva competencia, la emocional, para nosotros como profesionales de la educación vinculada a el papel de los educadores. Seamos profesores/as y maestros/as, pero no olvidemos ser educadores, ejemplos y espejos. Enseñar a conocer, saber, gestionar los conocimientos, herramientas, estrategias... En definitiva, enseñar y educar para SER.

Estas nuevas competencias, que no son tan nuevas, para muchos docentes, ahora se hacen imprescindibles: observar, convencer, animar, captar y mantener la atención, prestar atención, pactar, mediar, negociar, planificar... Competencias que tienen su soporte en cuatro pilares fundamentales:

- Aprender a conocer: comprender y trabajar la adquisición de conocimientos.
- Aprender a hacer: manejar esos conocimientos y así poder desarrollar un influjo positivo en el entorno propio y en el social.
- Aprender a vivir juntos (convivir): trabajar la cooperación y la convivencia.
- Aprender a ser: reflejo evidente de las tres anteriores y de un conocimiento intrapersonal que nos permita una eficacia en el crecimiento y en la relación con los demás.

Tal como señala Joan Vaello (2009), en *El profesor emocionalmente competente*: antes, las competencias socioemocionales eran recomendables (para ser un buen docente), hoy, son imprescindibles.

Pero esos cambios en la sociedad implican unos nuevos retos que se nos piden a nosotros como docentes. El *Informe Delors, La educación encierra un tesoro*, nos dice que tenemos que trabajar las competencias básicas, ahora llamadas clave, en nuestro alumnado para enseñar

conocimientos y el manejo de estos, pero sobre todo, para lograr con-vivir, vivir- con el otro. Esto es algo imprescindible en la educación del siglo XXI.

Tenemos que desarrollar la competencia para ser un aprendiz permanente, hoy es impensable pensar en una profesión donde no sea necesaria una formación continua y permanente y una gestión positiva de dicha formación.

Competencias para ser un profesional eficaz

Todo esto implica que, además de desarrollar con competencia una tarea, hemos de saber trabajar en equipo, tomar las decisiones adecuadas en un momento determinado, tener las habilidades sociales necesarias y la capacidad de empalmar con el otro. Ponernos en su lugar. Saber defender de forma adecuada nuestros derechos desarrollando un marco de comunicación asertivo.

Tenemos que promover y desarrollar la competencia en nuestro alumnado para ser ciudadanos participativos y solidarios. Y este hecho implica que ellos sean los protagonistas en su medio más próximo.

Además hemos de procurar que nuestros estudiantes sean personas felices. Para conseguir este objetivo resultan imprescindibles las competencias emocionales, (tomar conciencia de las propias emociones) así como ser capaces de desarrollar una autorregulación emocional (saber regularlas en función de las distintas situaciones) y conseguir una autonomía emocional que nos permita desenvolvernos de un modo coherente y satisfactorio en las distintas situaciones.

Queda ya muy lejos el paradigma de la escuela que instruye y la familia que educa. Es, por tanto, necesario afirmar que; "las familias y el profesorado tenemos una tarea común: educar y enseñar al futuro de nuestra sociedad".

Educar, proviene de *educare* que significa "guiar, acompañar, conducir". Nuestra función como educadores /padres habría de ser la de acompañar a los hijos y a nuestros alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje de la vida, en un mundo complejo y diverso que cada vez exige más".

Por tanto, es necesario hablar de inteligencia emocional. Goleman (1996), en su libro *Inteligencia emocional*, adapta el concepto de IE de Salovey y Mayer (1990), y la concibe como aquellas aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás. En este sentido se han desarrollado nuestros proyectos durante los últimos años.

Influencia de las emociones en el bienestar y la salud

Por todo lo citado anteriormente, es que ahora nos preguntamos: ¿Qué es la educación emocional? ¿Por qué se hace tan necesaria esta inteligencia y competencia en nuestro día a día? Veamos, pues su definición:

La educación emocional, según Rafael Bisquerra¹ sería el proceso, educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la persona-

1 <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>

lidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimiento y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Tal y como hemos visto en la definición anterior, las emociones tienen una incidencia directa en el bienestar y la salud. Esto, indudablemente, influye de una manera indiscutible en un aprendizaje y desarrollo sano que permite el crecimiento en un plano integral de la persona.

Pensemos como nuestros alumnos y alumnas se enfrentan día a día a profundos cambios sociales, bombardeos tecnológicos, ausencia, en muchas ocasiones de referentes parentales claros, y una larga lista de cosas que inciden en su crecimiento.

La consecuencia de todo esto es que son muchos de estos alumnos y alumnas los que caminan solos en su, tan importante, proceso de crecimiento. Viajan por el desarrollo y aprendizaje sin referentes claros, perdidos en una vorágine social que les induce de un modo compulsivo al consumo, disfrute y búsqueda de un placer efímero. No les enseña a afrontar los problemas, a tener una capacidad de decisión libre y responsable. Si nos fijamos bien, estos valores están muy alejados, incluso, de lo que nosotros enseñamos y solicitamos en nuestros diferentes centros educativos.

Avanzar en el conocimiento del alumnado, pensado en los chicos y chicas como seres humanos, nos ayuda y les ayuda a poder encontrar mejores formas de gestionar su aprendizaje y crecimiento.

Proyectos de innovación educativa trabajados durante los últimos 12 años

Algo de nuestra historia

Allá por el curso 2005/2006, nos planteamos iniciar contactos con profesorado de diferentes centros para comenzar un proceso de sensibilización con la finalidad de abordar otra forma de resolver conflictos en los centros educativos que fuese menos punitiva y sancionadora y desembocase en unas soluciones más educativas vinculadas con el aprendizaje y el crecimiento.

En el curso 2006/2007 empezamos a trabajar en un nuevo plan de convivencia. Nos adentramos en la mediación, formación del alumnado ayudante y un largo y positivo trabajo.

En el curso 07-08, nos planteamos:

- Presentación del plan de convivencia a todo el claustro en septiembre.
- La formación de ayuda entre iguales. Como un medio de ir creando las redes de ayuda en el centro.
- La formación de padres y madres en mediación y resolución de conflictos
- Fue a partir de este momento cuando comenzamos con el desarrollo de diferentes proyectos que iremos desglosando, de manera breve, a partir de este momento y que estamos intentando consolidar a día de hoy. Proyectos como:
 - Formación del alumnado en mediación.
 - Formación del alumnado ayudante. Arteterapia y educación emocional.
 - Principios de alfabetización y gestión emocional en el aula. (Tutorías 1º ESO).
 - Escuela de familias
 - AEMO.

Formación en mediación

La promoción de la convivencia exige la creación de estructuras que sean capaces de ofrecer una respuesta cualificada ante las diversas situaciones que vivimos en nuestro centro educativo.

¿Qué es la mediación?

La mediación es el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas de disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación contribuye a la cultura del consenso, el respeto y el diálogo. Vemos que la sociedad no es estática sino cambiante, sociedad que necesita de herramientas e instrumentos para una resolución pacífica de conflictos y para poder dar mayor respuesta a la diversidad que presenta nuestro alumnado. Entendemos que las herramientas que existen no nos permiten siempre encontrar nuestros intereses reales de los conflictos que vivimos diariamente.

El conflicto es un proceso que nace, crece, se desarrolla puede resolverse o permanecer estacional; se da entre dos o más personas; genera tensión pero no siempre agresividad y es un proceso construido por las partes que participan en él. La mediación es un proceso en el cual interviene un tercero neutral (mediador) para ayudar a resolver un conflicto; constituye una herramienta entre muchas para solucionar un conflicto, aunque no siempre la mediación es la herramienta más idónea.

El mediador mejora el proceso de comunicación y hace de puente entre las partes, ayudando a llegar a acuerdos sin proponer ni imponer posibles soluciones. Los objetivos de este proceso mediador son: llegar a una solución del conflicto que sea constructiva y aceptable para todas las partes, buscando sus intereses reales (reconocimiento, seguridad emocional, seguridad económica, comprensión, etc); mantener las relaciones entre las partes, si es posible; vivir en paz y educar en convivencia.

Formación de ayuda entre iguales

¿Qué es la ayuda entre iguales?

Es una formación teórico-práctica que en primer lugar va a ayudar al alumnado a nivel personal a incrementar sus capacidades individuales, analizar las distintas situaciones de la vida cotidiana y a mejorar la convivencia en el centro.

Consiste en formar a los chicos y chicas en una serie de habilidades de comunicación, escucha activa, empatía, asertividad, análisis de los conflictos y sus elementos, (quienes son los protagonistas principales, secundarios, proceso del conflicto...), y de las vías de comunicación para hacer llegar dichos conflictos e iniciar su posible resolución.

El alumnado va a observar la realidad más próxima en el aula, en los patios, en los pasillos, van a aprender a mirar de forma más amplia y con otra perspectiva lo que ocurre y van a tener una formación que les permita intervenir de manera informal; hablando con compañeros que puedan presentar dificultades de integración y relación. Acompañarán a alumnado con necesidades educativas especiales, a estudiantes nuevos que se incorporan a lo largo del curso, etc...

Se trata de promover la solidaridad, respeto, la tolerancia, la comprensión hacia los otros, en definitiva: mejorar el clima del aula y del centro. El objetivo tras la formación era crear el observatorio de la convivencia, periódicamente reunirnos los estudiantes de ayuda entre iguales, una representante de los mediadores, el coordinador de la convivencia, el responsable de la ayuda entre iguales, jefe de estudios y orientación para analizar las situaciones que ellos han detectado, ¿cómo han intervenido?, ¿dónde no han podido intervenir y han derivado?, búsqueda de soluciones en el grupo, poder dotar de estrategias, y más cosas que es necesario trabajar.

La manera de trabajar con estos alumnos y alumnas es semanal. Cada semana hay una reunión con ellos en un recreo y transmiten al profesorado encargado todas aquellas situaciones que han observado, si han intervenido, si necesitan ayuda y si hay situaciones especialmente graves en las cuáles la comisión de convivencia o equipo directivo deba tomar parte.

Resultados y valoración

La valoración es sumamente positiva por parte del alumnado, profesorado, comisión de convivencia, equipo directivo y padres. Es sumamente positiva porque este grupo de alumnos y alumnas trabajan fenomenal y detectan situaciones que previenen posibles conflictos que podrían desembocar en consecuencias o acciones mucho más graves. Ellos y ellas son el vínculo directo con el profesorado que se encarga de la convivencia y su información es fundamental en la prevención del conflicto.

Arteterapia y educación emocional en el aula

Características del arteterapia y campo de actuación

La arteterapia es una disciplina que utiliza todos los dispositivos provenientes de las artes (todas) para recuperar y rehabilitar a individuos que padecen dificultades físicas y/o mentales. Comenzó utilizándose como complemento de otras terapias con enfermos hospitalizados, ha ampliado, en la actualidad, su campo de aplicación, a niños con dificultades de integración, a personas con baja autoestima, ayudando en la reconstrucción interna y en la autoaceptación en casos de malos tratos, trastornos de la alimentación, adicciones, etc. Pero, no solo es útil para personas que estén pasando por un mal momento físico o psicológico, también puede serlo para personas sanas que quieran profundizar en su desarrollo, al emplearse como herramienta de autoconocimiento y ampliación de la conciencia, ayudando a acceder a las capas más profundas de la psiquis con la liberación de material inconsciente, que posteriormente puede ser contemplado, analizado e incorporado.

Además, nos brinda la oportunidad de desarrollar todo el potencial humano, desde descubrir las claves de nuestras dificultades, inseguridades, a ayudarnos a elevar el nivel de conciencia.

Utilizar el arte, pintura, escultura, fotografía, voz, la música, teatro o baile para permitir que nuestro yo interior se exprese, es la principal función del arteterapia humanística. Para esto no es necesario conocer y dominar las técnicas, sino que lo importante no es el producto artístico, sino el proceso, el placer, las dificultades, la creatividad que se que se despierta para encontrar soluciones nuevas.

Arte y Psicología

El estudio de la relación entre Arte y Psicología se basa en los objetivos de estimular, investigar y experimentar los procesos creativos. Se están utilizando como un dispositivo pedagógico con el que nos sea posible generar recursos que nos ofrezcan el acceso a una gran diversidad de prácticas. Así la utilización dentro del sistema educativo de esta técnica con alumnado con necesidades especiales nos plantea, por un lado, un importante reto, por lo novedoso, y, por el otro, un enorme abanico de posibilidades para tratar con alumnado que se están automarginando del sistema o que por sus especiales características no desarrollan todas sus capacidades.

Por todos estos motivos, en el curso 2012/2013 un grupo de profesoras nos planteamos la posibilidad de presentar un proyecto que trabajase en esta línea. De ahí surgió el trabajo del que hablamos a continuación:

Proyecto de innovación educativa: arteterapia y educación emocional

Siendo conscientes de que el profesorado ha de buscar nuevas estrategias, recursos y métodos que faciliten llegar a nuestro alumnado, así como ofrecerles espacios, tiempos y herramientas para favorecer su desarrollo integral como personas, en un momento histórico-social-familiar en continua transformación y dinamismo, nos planteamos la necesidad de trabajar las emociones en el aula.

Teniendo en cuenta además, el número de alumnos y alumnas que presentan, en nuestro instituto, características personales especiales, (déficit de atención con hiperactividad, trastornos disociados, problemas de conducta, déficit de habilidades sociales....) que hacen difícil su integración en el instituto, decidimos actuar.

Por todo ello, un pequeño grupo de profesoras del centro planteamos el proyecto de "Arteterapia" en el curso 2012-2013. Intentamos plantearlo como recurso educativo que posibilitara el incremento de las competencias en nuestro alumnado con Necesidades Educativas Especiales, conflicto en la autoestima y el autocontrol.

Poco a poco nos fuimos animando, ilusionando con todas las posibilidades que nos ofrecía la arteterapia como recurso didáctico a explorar, experimentar y valorar con el alumnado que reunía unas características específicas de atención a la diversidad, para intentar incrementar, poco a poco, sus habilidades personales y sociales. En definitiva favorecer su inclusión en la comunidad educativa, mejorar su autoconcepto, autocontrol y autoestima. Para todo ellos comenzamos a elaborar un proyecto y seleccionar al alumnado que formaría parte de él.

Perfil del alumnado

Establecimos por lo tanto, junto con el departamento de orientación, unas características para este primer grupo experimental, pensando también, una vez hecha la valoración del taller, ampliarlo a otro tipo de alumnado en los años siguientes. Las características que el alumnado de este primer grupo deberían reunir eran:

- Alumnado que presenta carencias afectivas- emocionales-familiares, lo cual implica una falta de recursos personales que llevan a presentar un comportamiento con las características de:

- Aislamiento social.
- Dificultad en las habilidades sociales.
- Falta de estrategias para interaccionar con los otros.
- Respuestas agresivas y violentas frecuentes.
- Alumnado con poca capacidad para asumir la frustración.
- Alumnado diagnosticado con TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y en tratamiento psiquiátrico.
- Alumnado con conductas disruptivas y con escaso autocontrol.
- Chicos y chicas con escasa autoestima y con una percepción muy pobre de sí mismos.
- Alumnado con déficits cognitivos y que asisten a clases con el profesor de Pedagogía Terapéutica, pero que también tienen otras características o criterios de los anteriores.
- Alumnado que necesita generar vínculos afectivos con el profesorado de manera más individualizada.

Agrupamiento

En un primer momento el alumnado se dividió en dos grupos, los que integraban el primer grupo presentaban problemas de conducta. En su gran mayoría, provenían de familias desestructuradas y se caracterizaban por manifestar retraso en el aprendizaje, falta de interés por el estudio, pocas expectativas en el mundo académico y poco control familiar. Casi todos ellos habían repetido primer curso y respondían al perfil de chicos fuertes, muy impulsivos y agresivos, debido a su historia familiar y escolar, y con elevado número de amonestaciones y problemas de conducta.

El otro grupo establecido estuvo formado por alumnado de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Estos alumnos y alumnas tenían problemas sociales (de integración) y problemas psíquicos (TDAH, síndrome de asperger, trastorno disocial). Se caracterizaban por la desmotivación. Algunos de ellos acudían a PT (Pedagogía Terapéutica).

Con mucha ilusión se comenzó a preparar las sesiones de trabajo. Serían dos semanales con los alumnos y alumnas (una para cada grupo) y otra sesión de coordinación entre las profesoras donde se analizaban las clases con el alumnado, sus respuestas y evolución y propuestas de mejora.

Desde el principio el trabajo fue duro, pero a la vez, muy, muy reconfortante. Se desarrolló durante todo el curso académico y de él y sus resultados y valoración fueron surgiendo nuevos proyectos, algunos en el mismo centro y otros de colaboración entre centros distintos.

Valoración del proyecto

En líneas generales la valoración del proyecto y el trabajo del mismo en el aula es sumamente positivo por parte de todas las personas implicadas en él. Los alumnos y alumnas con los que se trabaja valoran de manera positiva el trabajo y la adquisición del aprendizaje. Del mismo modo lo hacen los padres, docentes implicados y resto de equipo docente que va apreciando la evolución y desarrollo de diferentes capacidades en este alumnado.

Alfabetización y gestión emocional en el aula (tutoría 1º ESO)

Durante el curso 2015/2016, decidimos que además de trabajar la gestión y vocabulario para el reconocimiento de emociones en los dos grupos citados en el apartado anterior, llevaríamos este trabajo, de un modo experimental, a un grupo de 1º de ESO ordinario. De este modo se

diseñaron 30 sesiones de tutoría en las cuales se trabajaron los principios de alfabetización y gestión de emociones. Se trabajó de manera dinámica, con alguna dificultad, ya que era un grupo de 30 estudiantes y era complicado poder llegar a todos y todas de manera individualizada. Aún así el resultado fue muy satisfactorio.

Comenzamos trabajando de manera muy sencilla, con fichas muy claras para poner nombre a determinados sentimientos y situaciones y poder llegar a reconocer y manifestar como nos sentimos y reaccionamos ante determinados estímulos, circunstancias, etc... Además, señalar, que empezamos trabajando de manera individual y terminamos haciéndolo por grupos cohesionados y con unos resultados muy positivos para ellos y para nosotras como docentes y educadoras.

Debemos señalar que aquí no hubo un perfil del alumnado, ya que se trabajó de manera equitativa con todo el grupo, cada uno de ellos y ellas con un nivel de adquisición y desarrollo distinto, pero con la misma finalidad, expresión y gestión de la emoción.

Valoración y resultados

Hemos de decir que, al acabar el curso, se pasó una encuesta de valoración al alumnado del grupo y a los padres del mismo. En primer lugar hablaremos de la valoración que hicieron los alumnos y alumnas. Comentaron de manera individual que les había parecido muy positivo y entretenido. Bien es cierto que también señalaron que habían tenido muchas dificultades para manifestar lo que sentían o les sucedía. Por otro lado, los padres valoraron de manera muy positiva el trabajo realizado. Así como los docentes manifestaron su satisfacción con la evolución del grupo-clase.

Es, precisamente de estos proyectos y de su trabajo en el aula y de la idea de compartirlos, como surgen dos proyectos intercentros, Educación emocional y Crecer emocionalmente, que han desembocado en el que hoy es AEMO.

Proyecto de alfabetización emocional intercentros curso 2016/2017

¿Por qué AEMO?

La profesión docente presenta connotaciones estresantes para las que se necesita el conocimiento y gestión de diferentes recursos emocionales. En cambio, debido al desconocimiento del papel que emociones y sentimientos tienen en el bienestar y la salud, con frecuencia los esfuerzos se centran en acciones que pretenden mejorar el aspecto exterior, obviando la adquisición de recursos internos para conocerse y trabajarse a uno mismo desde el interior, de manera que la experiencia pueda servir para el crecimiento personal y desembocar en el éxito académico y profesional.

Sentirse bien depende mucho más de uno mismo que de las circunstancias externas.

¿Por qué esto es tan importante en las aulas? Tres condiciones para una relación educativa

La educación, como señala Melich, es una "relación ética". Es decir una relación entre personas singulares en situaciones singulares. La calidad de esta relación determinará la calidad del acto educativo y su influencia en la sociedad actual. Por ello es importante señalar que hemos de:

1. Ser capaces de conocer y dominar nuestras emociones, las propias y, poco a poco, las de los demás.
2. Ser conscientes de nuestros valores más profundos, aquellos que nos configuran como personas, porque en el fondo somos como docentes aquello que somos como personas. Por ello es necesario un trabajo individual y profundo de sinceridad y reflexión personal.
3. Habilidades comunicativas, ser capaces de comunicarnos, de expresar nuestros sentimientos, aquello que pensamos y sentimos. Y explicitarlo a nuestros alumnos y alumnas.

Necesitamos cuidarnos a nosotros mismos como personas, para así poder ser mejores docentes, para poder estar pendientes de nuestros estudiantes y de sus necesidades. Los docentes necesitamos apoyo y cuidado emocional. Para sentirse en condiciones de cuidar a otros es bueno sentirse cuidado a la vez. Crear una red de soporte mutuo en la que se mantengan un tipo de relaciones emocionales que favorezca el afecto y el respeto es fundamental para el bienestar y la salud.

Necesitamos como docentes:

- Aprender a percibir de forma distinta la realidad. La percepción de lo que vemos tiene un gran poder sobre nuestras vidas y nuestros actos. La percepción no es inocua, sirve a una determinada interpretación y origina una forma de mirar, de ver, valorar y de dar forma a la realidad.
- Tenemos que ser capaces de elegir una mirada amplia, profunda y rica con la que acercarnos al mundo, porque solo así podremos crear posibilidades para elegir nuestra actuación.
- Ser capaces de poder pensar y diseñar diferentes alternativas de actuación. Aprendamos a mirar de otra manera las situaciones del día permitiéndonos ver todas las posibilidades de actuación, atreviéndonos a mirar otras nuevas inesperadas poco comunes.
- Sentir diferente, rediseñar nuestra elección de mirada nos permite repensar, cambiar el diálogo interno, decirnos a nosotros mismos cosas diferentes que nos ayuden a sentir y actuar. Sin limitaciones autoimpuestas por un discurso de indefensión. Gestionamos nuestras emociones a través de la reorientación de mirada y pensamiento.
- La persona sana es capaz de desarrollar su propio potencial, vivir positivamente la realidad y recuperar el bienestar y el equilibrio cuando estos se han sentido amenazados.

Es así, como en el presente curso académico, arranca el proyecto AEMO, en el cual se han unido cuatro centros de secundaria, IES La Melva (Elda), IES Azorín (Petrer), IES La Canal (Petrer) y el IES Enric Valor (Monóvar). Todos arrastrados por una ilusión común, el conocimiento y la gestión de emociones con objetivos claros de trabajo y además con tres deseos muy específicos para las aulas:

- Mejora del bienestar del docente.
- Mejora de la autoestima, conocimiento y desarrollo del alumnado.
- Mejora de la convivencia y solución positiva a los conflictos.

Escuela de familias: curso 2016/2017

El grupo de profesoras involucrado en todos los proyectos anteriores, nos planteamos que también sería necesario trabajar con las familias del alumnado que está participando del proyecto de arteterapia y educación emocional, ya que en ocasiones nuestro alumnado, nos comentaba que pese a que ell@s modificaban hábitos de estudio, comportamiento y actitudes, en casa no había ningún cambio positivo.

Por todo ello, entendimos como necesario ir un paso más allá y plantearnos el trabajo con las familias, porque somos conscientes de que familias y centros docentes compartimos una misma tarea, acompañar, instruir, educar, y ayudar a crecer a nuestro alumnado. Por tanto, es por lo que decidimos en nuestro proyecto de innovación educativa para el curso 2016-2017 incorporar a las familias. El proyecto tiene como objetivo vertebral crear sinergias estratégicas de trabajo entre las docentes y las familias para repercutir los esfuerzos de ambos en el propio alumnado.

Esto es, implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas haciéndoles cómplices de los avances por este canal, al tiempo que también pretendemos tratar de cambiarles en alguna medida la mirada hacia sus hijos e hijas, trabajando directamente para comprender mejor los procesos emocionales que los adolescentes atraviesan.

El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de las competencias emocionales. Las relaciones interpersonales en el seno de la familia es un continuo de emociones, donde el conflicto se hace inevitable. La gestión positiva de los conflictos es un aprendizaje que se inicia en la familia. Padres y madres deben tomar conciencia de su importancia y desear formarse con una doble finalidad. Por una parte con la intención de aprender a ejercer una inteligencia emocional en sí mismos; por otra, para contribuir a que sus hijas e hijos tengan mayor inteligencia emocional.

De este modo, desde enero nos hemos reunido quincenalmente con las familias, trabajando con una metodología activa y participativa. La valoración en cuanto al trabajo con las familias sin haber terminado el curso, de las mismas, no puede ser más positiva, comentan que se les ha dado estrategias y herramientas para conocer, comprender, mirar e intervenir con sus hijos e hijas pero también para su propia mejora como personas. En las propuestas plantean seguir el año que viene.

La valoración de las profesoras también ha sido muy positiva dado que la motivación, interés, receptividad y participación de las familias nos han emocionado en muchas ocasiones. Nos hemos dado cuenta de la necesidad que existe de formación en las familias, por todo ello, vemos que es necesario seguir promoviendo las mismas.

Conclusión

Por lo que se refiere a nuestra valoración, en cuanto a todos los programas e intervenciones realizadas en el centro con nuestro alumnado (Ayuda entre iguales, mediación, PAT, educación emocional AEMO, arteterapia, escuela de familias, taller de resolución pacífica de conflictos para alumnado de 3º de ESO) hemos observado:

- Incremento de la participación del alumnado en las actividades a lo largo del curso.
- Algunos participantes han conseguido interiorizar estrategias de funcionamiento positivas a nivel personal a la hora de expresar sus emociones y opiniones en las diferentes situaciones.
- Mejoras en cuanto a la calidad de las relaciones sociales que puede mantener el alumnado con el resto de miembros de la comunidad educativa del centro.
- Las actividades de relajación han tenido resultados muy positivos, especialmente para regular los niveles de ansiedad en diferentes situaciones.
- Cabe destacar especialmente la capacidad que han ido desarrollando a lo largo del curso para relajarse y generalizar dicho aprendizaje a su vida diaria, especialmente para controlar la agresividad y la pérdida de control (algo que parecía sumamente complejo al principio del curso).

- A pesar de que en ocasiones cierto alumnado manifestaban algo de bloqueo emocional, a través de la interacción y de las estrategias aplicadas se ha conseguido reconducir estas situaciones de forma positiva y enriquecedora.
- Queremos destacar que se ha desarrollado un vínculo muy positivo entre el alumnado y el profesorado que han llevado a cabo los diferentes proyectos, lo que ha propiciado una ruptura de sus prejuicios hacia la figura del docente y hacia la institución educativa. Así mismo, en algunas ocasiones han acudido a este grupo de profesorado para resolver otros conflictos propiciados en su vida intrapersonal como interpersonal. Lo cual valoramos de un modo muy positivo.
- Se constata una disminución general en cuanto al número de amonestaciones y conflictos gestionados por jefatura de estudios con respecto al alumnado participante en los diferentes proyectos.
- Por último, resaltar muy positivamente el cambio de actitud sorprendente de algunos alumnos y alumnas que han dado un giro muy importante a sus resultados académicos comparando el inicio y el final de curso.
- El alumnado de Ayuda entre Iguales, participa en la Jornada de presentación del centro al alumnado de 6º de primaria en junio, así como en las jornadas de acogida, lúdicas, para dicho alumnado cuando se incorporan al centro en septiembre.
- El alumnado anterior también planifica, organiza y participa en las diversas actividades generadas en el centro a finales de trimestres, en San Juan Bosco, o en días señalados, 25 de Noviembre (Día Internacional contra la violencia de género) 8 de marzo (Día de la mujer trabajadora) 23 de abril (Día del libro)...

En definitiva, la contribución de dichos proyectos, conforman una cultura de centro, donde lo que se pretende, es que el máximo del alumnado se forme en una cultura de paz y tengan estrategias para resolver los conflictos cotidianos de forma positiva, sin que se llegue nunca a la violencia. Por tanto, es para nosotras un objetivo prioritario seguir formando de forma sistemática a nuestro alumnado en todos los proyectos anteriormente descritos, de manera que les podamos dotar de las herramientas, técnicas y estrategias para generar en el centro una verdadera red de apoyo a los iguales y además organizar una verdadera convivencia entre alumnado, familias y docentes con el fin de fomentar la comprensión, el respeto y la valoración entre los participantes, estimulando el diálogo, la cooperación y la convivencia solidaria.

Con dichos proyectos, también se mejoran las relaciones interpersonales entre el alumnado, el desarrollo y respeto a las diferencias, la formación de nuestros chicos y chicas, para que sean personas críticas, democráticas, autónomas y solidarias, en definitiva, aprender a ser y a convivir.

Referencias bibliográficas

- Caruana Vañó, A. (Coord.). (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Esport (En Internet: <http://www.lavirtu.com/> sección de publicaciones).
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España. Santillana/Unesco.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

Emociones en Educación Secundaria y el programa de tutoría entre iguales

■ ■ ■

Andrés González Bellido y María Godás Ibáñez

Adolescencia, emociones y conductas de maltrato y acoso en el contexto escolar

De las etapas que conforman el ciclo vital, la adolescencia es la que más cambios genera en el nivel intra e interpersonal. Es un período de maduración imprescindible en el que se abandona poco a poco la niñez para ir introduciéndose en el mundo adulto y donde se va a dar una búsqueda hacia la identidad física, psicológica y social. Inmersos en la sociedad de las nuevas tecnologías, del Internet, de la escasez de valores, donde muchas veces prima el populista “todo vale para conseguir lo que quiero”, en esta etapa de tantos cambios y retos, no podemos dejarles solos. Debemos ser capaces de acompañarles en ese proceso interno que están viviendo de formación de su identidad y que les puede generar en muchos casos, una gran incertidumbre.

Fundamental en esta edad es el sentimiento de pertenencia al grupo, que tiene un papel clave en su socialización y cuya valoración va a ser muy importante en el desarrollo de su autoestima. Sin embargo, en todas las relaciones humanas hay una agresividad innata para reafirmar el espacio personal y la propia identidad y, cuando los sentimientos y emociones no se dialogan, generan violencia. El enseñar a convivir tiene que partir de las familias para mejorar las relaciones interpersonales en el ámbito familiar y proporcionar herramientas para el desarrollo personal y social (Segura y Mesa, 2011), pero se hace necesario abordar también esta necesidad desde los centros educativos.

El acoso escolar, conocido con el anglicismo *bullying*, es una forma de violencia ejercida sobre los niños, las niñas y adolescentes en el mundo educativo, que tienen repercusiones negativas en su bienestar, su desarrollo y en el ejercicio de sus derechos. Las situaciones más graves han tenido importante repercusión mediática, pero las menos graves, las de baja intensidad (no menos traumáticas para las víctimas), quedan invisibilizadas, normalizando actitudes y comportamientos, por considerarlos habituales en entornos educativos, pero con importantes repercusiones, fundamentalmente psicológicas y emocionales para el alumnado que las sufre, las familias y los docentes.

Ante esta realidad se nos plantea el interrogante de si la sociedad está dando una respuesta ante estos tipos de maltrato ejercido entre iguales, donde es la víctima, en la mayoría de los

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

González Bellido, A. y Godás Ibáñez, M. (2017). Emociones en Educación Secundaria y el programa de tutoría entre iguales. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 161-174). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

casos, quien debe acabar abandonando el centro escolar como vía de salida a su sufrimiento, en vez de aceptar la incompetencia de la comunidad educativa para resolver un conflicto, en muchos casos por falta de recursos y estrategias de intervención. Cuando una víctima tiene que abandonar el centro educativo, se lleva en su mochila las cicatrices de la violencia y/o acoso escolar, la sensación de huida por la no solución del problema y, sobretodo, la percepción que el culpable de la situación es el alumno o alumna que ha sufrido la situación de maltrato. Este proceso ahonda en la estigmatización personal, familiar, educativa y social de las personas que son objeto de conductas violentas, especialmente de *bullying* (González Bellido, 2015).

Tenemos claro que la escuela tiene que ser un entorno seguro para su alumnado, que favorezca el desarrollo de todo su potencial de aprendizaje, no solo curricular y que nadie tiene que sufrir ningún tipo de maltrato ni físico ni emocional. Asumir este objetivo requiere un esfuerzo permanente de todos los que participan en el proceso educativo, especialmente de los profesionales que lo aplican y lo supervisan, pero también implica un compromiso familiar y social respecto a la convivencia y la educación.

El informe sobre violencia escolar en la ESO del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007) establece los tipos de agresión que se dan en esa edad, informando sobre las conductas que conlleva. En términos generales, en este informe se llega a la conclusión de que el maltrato entre iguales en el alumnado de la ESO es un fenómeno fundamentalmente masculino, aunque hay cierto protagonismo femenino en el maltrato de tipo indirecto con conductas como la exclusión social, hablar mal de otros a sus espaldas o poner motes. Asimismo, se observa que tiende a disminuir con la edad, dado que se da en un mayor porcentaje en el primer ciclo de la ESO, siendo mucho menor su incidencia en el segundo ciclo.

Ahondando en el mismo, se analizan los tipos de agresión y su percepción desde la perspectiva de la víctima, agresor/a y espectador/a y se llega a una conclusión muy interesante: los espectadores de situaciones de maltrato lo perciben antes y con más claridad que los otros dos componentes que dibujan esta situación (quien comete la conducta que hace daño y quien la sufre). Este dato va a ser crucial a la hora de poner en marcha un programa de prevención de la violencia y el maltrato entre iguales.

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (AA.VV., 2012), en su último informe ejecutivo sobre el maltrato entre iguales en Euskadi, nos presenta una interesante perspectiva de análisis y evolución en el periodo de 2005 a 2012. En este informe que es un referente a nivel nacional en el estudio de las conductas de maltrato entre iguales, se llega a una serie de conclusiones muy interesantes para la búsqueda de soluciones en este campo y se va a incluir ya como un nuevo tipo de maltrato entre iguales el *ciberbullying* (maltrato a través de las nuevas tecnologías).

En la página 17 de este informe se refleja el proceso de evolución del maltrato entre iguales con un incremento tanto en Primaria como en Secundaria de unos tres puntos durante este periodo. El aspecto más significativo que refleja el gráfico (Figura 1) son las diferencias que existen entre Primaria y Secundaria, muy superiores en el primer caso, aspecto que se considera muy a destacar por la creencia general que la mayor parte de las situaciones de acoso corresponde a la Educación Secundaria.

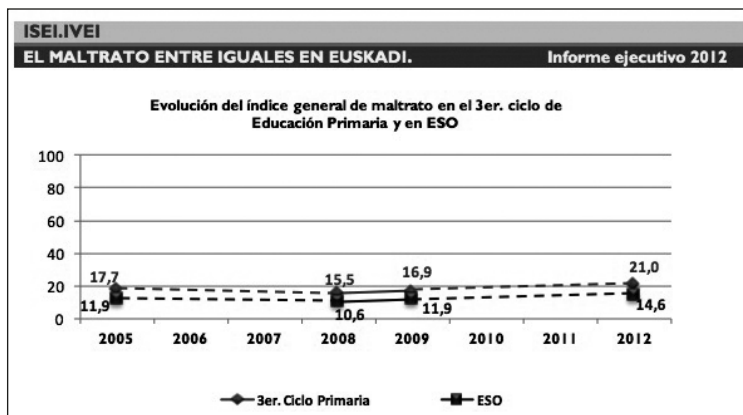


Figura 1. Evolución del índice general del maltrato (AA.VV. 2012).

Sin embargo, ahondando en los resultados obtenidos, la conclusión a la que se llega, es que no es que haya un mayor número de situaciones de maltrato, sino que la mayor formación e información sobre este tema, la mayor conciencia sobre el mismo y un diagnóstico más eficaz, permanente y preciso de la situación, hace pensar que lo que realmente aumenta es la capacidad para reconocer como tales conductas de maltrato que antes se consideraban otra cosa o se les restaba importancia.

En términos generales, se puede decir que la edad es un factor que incide en las conductas de agresión, de modo que a medida que el alumnado tiene más edad e incrementa su nivel educativo, también es más capaz de contener y reconducir las conductas de maltrato y de poner en marcha mecanismos de resolución de conflictos. Esto va a deberse no solo a razones biológicas, sino también al proceso constructivo de socialización que de hecho se produce en los centros escolares.

Se sabe gracias a este informe, que en la ESO el escenario donde más se van a producir las conductas de maltrato dentro del centro escolar, es el aula en el cambio de profesor entre clase y clase y en un grado también significativo, en el patio. Tener en cuenta esto es fundamental para la vigilancia y observación de los espacios posiblemente menos regulados (aula en el cambio de profesor, en el patio y pasillos), donde se van a producir el 70 – 80 % de situaciones de maltrato.

También hay que destacar que los datos aportados por el ISEI-IVEI (2012) rompen un mito social sobre que las situaciones de acoso se producen de alumnos/as mayores hacia los más pequeños; la realidad es que cerca de un 70% se generan entre alumnado de la misma edad. Gracias a estos estudios ahora se sabe que el nivel educativo ó edad de la persona que maltrata es en un mayor porcentaje del mismo nivel educativo ó grupo clase que la persona maltratada, con lo que van a compartir espacios, actividades y relaciones. Esto agrava la situación para la persona víctima de estas conductas agresivas, que no puede eludir la presencia de quien ejerce la violencia sobre él o ella.

Otro de los datos que llama la atención es ¿A quien le piden ayuda las victimas? Según el presente estudio sobre un 40% a sus compañeros/as, en el caso del estudio de convivencia del Defensor del Pueblo publicado en el 2007, sobre un 60%. En los dos casos la petición de ayuda al profesorado está alrededor del 12%. En el mismo estudio del Defensor de Pueblo

(2007) se constata, que es la clase, que son los propios compañeros quienes más conocen las situaciones de acoso que se producen, con un porcentaje cercano al 90%. Esto nos lleva a una implicación directa de los alumnos en los procesos de prevención. En la pre adolescencia y adolescencia, la presión del grupo de iguales, tanto directa como indirecta, es muy fuerte, con lo que las personas de su misma edad van a ser su principal referente.

Además, hay que hacer hincapié en que también hay ocasiones en las que el adolescente no lo comunica, y se sabe que este hecho se da en un 16%. Este es el peligroso currículo oculto, el dolor silencioso que hay que ayudar a visibilizar y sacar a la luz. Ahí se encontrarían los/as alumnos/as que han asumido su rol de víctimas y han entrado en un proceso de victimización por el que ya no comunican su situación con nadie, no tienen competencias para actuar, se sienten culpables, sienten que merecen lo que les está pasando y no encuentran salida, pudiendo generar un comportamiento impredecible, que puede llegar a tener muy graves consecuencias.

El sufrimiento no forma parte del currículo escolar y por eso es tan importante empoderar al grupo de iguales, para que se hagan responsables y no permitan las conductas que hacen daño a otros. Debe haber un compromiso y responsabilidad individual y también de grupo. Hay que dejarles claro a nuestros alumnos y alumnas que tienen que intervenir siempre ante una situación de maltrato y para ello hay que darles los cauces y recursos para hacerlo de una manera segura. Porque en una situación de maltrato, el silencio es aliado y cómplice del que agrede impunemente y sin consecuencias. Por eso es fundamental que el alumnado y el profesorado entienda que hay que romper la "ley del silencio" que a veces se da en las situaciones de maltrato y dejar muy claro que hay que romper con la "idea del chivato". Visibilizar y actuar ante las situaciones del maltrato, se hace imprescindible.

El profesorado y las familias tienen la importante labor de fomentar la escucha activa, estar disponibles y dispuestos a escuchar. Porque si no estamos disponibles para las situaciones de menor importancia, tampoco nos llegarán a contar lo más importante. Debemos motivar y trabajar en el alumnado esa confianza y también la autonomía, para que se hagan responsables y dueños de su convivencia.

Por otro lado, la percepción social que generan las conductas de maltrato entre iguales que se dan en los centros escolares, tiene dos niveles de impacto que hay que poder equilibrar. Por un lado está el "efecto suflé" de los medios de comunicación que dan mucha información pero poca reflexión sobre el tema y generan una gran alarma social, en algunos casos, sin fundamento. Y por otro lado, se ve la necesidad de incrementar el nivel de concienciación de los centros escolares, para que se de visibilidad a situaciones de maltrato cuando se den y se actúe lo antes posible mediante la aplicación de medidas educativas. Es fundamental que tanto desde la sociedad en general (medios de comunicación y familias), como desde los centros educativos, haya una mayor aproximación a la realidad de las situaciones de maltrato entre iguales. Y eso se puede lograr a través de la mejor y mayor información, formación y sensibilización de toda la comunidad educativa: personal docente y no docente, alumnado y familias, para afrontar este problema de una manera más adecuada.

Programa de Tutoría Entre Iguales (TEI)

Dentro de la vida del centro educativo, la intervención del profesorado es fundamental para concienciar y transmitir la importancia del BUEN TRATO. Para contribuir a esta importante labor está el programa de TUTORÍA ENTRE IGUALES (TEI), como una herramienta que les puede ayudar en esta tarea. Está basado en la metodología de la tutoría entre iguales, desde una perspectiva práctica y operativa, de aplicación en los centros educativos de Primaria y Secundaria.

Es una estrategia educativa de convivencia, para prevenir la exclusión social y la violencia y el maltrato entre iguales. y tiene carácter institucional, es decir, no se trata de un conjunto de acciones aisladas realizadas por el alumnado. Consiste en una intervención sistemática, que implica a toda la comunidad educativa, incidiendo sobre el clima de convivencia del centro educativo, encaminado a la creación de una cultura de la no-violencia, donde los alumnos son los elementos básicos de dinamización. Tiene como objetivo básico mejorar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia física, emocional o psicológica (González Bellido, 2015).

Considera la participación activa de los iguales (en primaria estudiantes de 5º curso son tutores emocionales de los de 3º; en la ESO estudiantes de 3º son tutores emocionales de los de 1º) como elemento básico y dinamizador del proceso de prevención. Su influencia es positiva y, desde la perspectiva del programa, determinante en la aplicación de los planes de convivencia y de integración, la prevención del abuso de poder, la integración en el grupo clase o la resolución de conflictos.

El programa va a ayudar a sensibilizar y concienciar al alumnado, familias y profesorado y a informar y formar para detectar señales, visibilizar situaciones y trabajar valores y busca la detección precoz de las situaciones de maltrato cuando estas son de baja intensidad o llevan poco tiempo produciéndose. Porque no se trata de buscar culpables, sino de actuar lo antes posible y desde una perspectiva preventiva y disuasoria. Se pretende que se hagan dueños de su convivencia y se impliquen y participen de una manera organizada y sistemática y que entren todos en esa dinámica. Porque es muy importante no estigmatizar a nadie para que sea un proceso de intervención inclusivo.

El alumnado sobre el que se trabaje directamente (en la ESO: en 1º tutorizados, y en 3º los tutores) va a aprender a convivir y a gestionar la convivencia, y como consecuencia, va a adquirir las competencias para la vida social adulta como futuros ciudadanos respetuosos y responsables. Lo que se busca a través del programa TEI es la tutorización socio - emocional entre iguales, desarrollando en ellos y ellas habilidades socio – emocionales y valores como la empatía y el compromiso. El objetivo es la modificación del clima del centro escolar y que haya una mayor integración social. Porque una buena convivencia lo que conlleva es la disminución del conflicto, instaurando la tolerancia cero como signo de identidad del centro.

El desarrollo y actualización del programa TEI se hace a partir de los Grupos de Trabajo e Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Santiago de Compostela, y el proceso de evaluación que lo lleva a cabo la Universidad de Alicante. Se imparte la metodología y desarrollo mediante cursos, talleres genéricos o como formación específica y programa de centro. Está incluido dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado o como Formación Continuada de varias universidades y Consejerías de Educación de las comunidades autónomas españolas.

Bases teóricas del TEI

El programa se fundamenta y basa en tres teorías en las que ya trabajan y donde están instaurados muchos centros escolares: la de la Educación Emocional desde la perspectiva de autores como Salovey, Mayer, Goleman y Bisquerra, la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner y la Psicología Positiva y del optimismo desde el punto de vista de Martin Seligman y Mihali Csikszentmihályi (Figura 2).

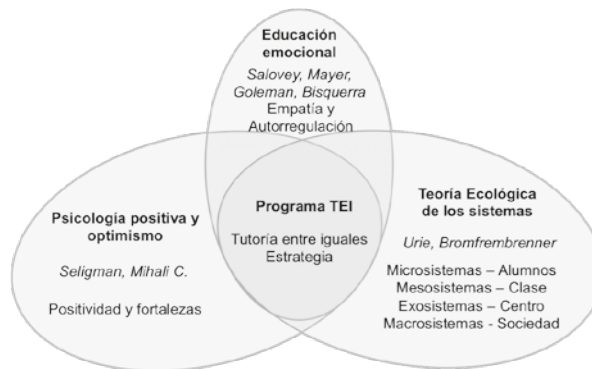


Figura 2. Bases teóricas del programa de Tutoría Entre Iguales (Fuente: elaboración propia).

Desde la perspectiva de la Educación Emocional, se parte de la *Teoría de Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983) que explica que además de la inteligencia matemática, lingüística, espacial, etc., estarían la inteligencia intrapersonal (cómo me relaciono conmigo mismo) y la interpersonal (cómo me relaciono con los demás), que dan lugar a la inteligencia emocional, que más tarde popularizaría Goleman en su mundialmente conocido libro sobre el tema, gracias también a las aportaciones de los autores Salovey y Mayer.

Según Ibarrola (2013), experta en inteligencia emocional e inteligencias múltiples, la visión de Howard Gardner sobre la inteligencia es visionaria, porque tiene una concepción de los seres humanos, todos con talentos, que permite tener una percepción de autoestima de toda la humanidad, desde la idea de que en todas las personas hay un potencial a desarrollar. Y muy importante, según ella misma lo expresa, no se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser todos diferentes, lo que va a generar un sustrato de tierra fértil donde todas las semillas pueden prosperar: la autoestima (Ibarrola, 2013). Esta percepción, de hacer que el alumnado se sienta valorado, respetado y comprendido, desde una visión plural, de respeto de todo ser humano desde la diversidad, es muy importante desde la perspectiva del adolescente. La educación emocional que propone el TEI busca hacer ese cambio de mirada, que ya se está poniendo en marcha desde una buena parte del profesorado, para mirar también a la persona y no solo centrarse en el currículo académico.

Como muy bien apunta Francés (2010) la edad adolescente es una edad crítica en la que se producen muchos cambios, contradicciones, formación de identidades. Todo esto produce choques y enfrentamientos, emergiendo emociones, que provocan conflictos. Para poder abordar los conflictos de forma positiva hay que tanto poder ser capaz de detectar el conflicto como las emociones que genera. Y que los alumnos y alumnas aprendan a identificarlas y a manejarlas, va a marcar la diferencia en su forma de pensar y actuar de cara a la situación de conflicto.

De acuerdo con esta autora, para poder entender mejor las competencias emocionales en situaciones conflictivas, es necesario, en primer lugar, conocer las propias emociones. En esta etapa de la vida afloran muchas emociones y sentimientos nuevos, por lo que es de vital importancia hacerles comprender qué son las emociones, que todas (las positivas y negativas) son importantes y necesarias y aprender a detectarlas. También deben entender cómo estas afectan a su pensamiento y a su conducta y aprender a regularlas.

Los conflictos son necesarios para crecer porque a través de la convivencia y de sus diferencias se adquiere la madurez individual para formar a personas autónomas e interdependientes, sin tener que anular a las personas que sean diferentes. Los conflictos se pueden canalizar de forma positiva o negativa y tan negativo es ignorar la existencia de un conflicto, como abordarlo a través de la violencia. (Francés, 2010, pp. 148-160)

Desde la perspectiva de la *Teoría ecológica de los sistemas* de Urie Bronfenbrenner se apela a una mayor responsabilidad social. Centrándonos en el microsistema alumno/a, hemos de incidir desde y en todos los sistemas en los que se desenvuelve y que influyen en él, para intervenir desde y en los mismos. Esto supone tanto implicar a toda la comunidad educativa: profesorado, familia, alumnado, como también actuar desde todas las áreas de un municipio (centros de salud, policía, universidad, etc.), incidiendo asimismo en el vecindario, barrio, ciudad, sociedad en general, creando una conciencia social común, que trabaje en una misma dirección.

Por último, *la Psicología Positiva*, especialmente a partir del giro de Seligman (1990) hacia la felicidad y el optimismo, centrado en la importancia que da el autor a los aspectos adaptativos, del positivismo humano y las aportaciones de Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 1996), sobre las experiencias creativas del flujo a partir de los años 90. Es un cambio de mirada de la psicología del modelo patogénico al salugénico. Centrado en el sujeto como elemento activo ante las adversidades, capaz de actuar aportando la positividad que constituyen las virtudes y fortalezas humanas, centrado en la prevención como punto de partida básico para intervenir en situaciones en las que se producen primeros indicios o síntomas de acoso.

Desde la Psicología Positiva y el optimismo, el programa TEI busca fomentar una forma de pensar en positivo, de ser proactivo y no reactivo. Se busca pasar de la cultura de la queja y de centrarse en el problema, a la cultura de la acción y centrarse en la prevención, lo que conlleva una perspectiva salugénica y preventiva. Desde esta perspectiva cabe pensar que todos hemos sido jóvenes alguna vez y podemos habernos comportado de una forma no adecuada, y sin embargo, estamos hoy aquí intentando proponer una forma constructiva de hacer las cosas. Hay que tener confianza en los y las adolescentes y creer en ellos, centrándonos en sus fortalezas y potencialidades.

Esta nueva mirada, nos lleva a pensar que el problema no es el chico o chica que maltrata, sino su conducta. Se trata de no identificar la conducta con la persona. Se puede decir que tanto el/la agresor como la persona agredida son víctimas a las que hay que ayudar. Y desde el enfoque de una educación integral del alumnado, se busca fomentar y favorecer su salud emocional y que desarrollen competencias emocionales que les preparen para la vida y que se les haga más dueños de sí mismos.

Trabajar en hacer que el alumnado sea consciente de la percepción de control que tienen sobre su conducta (su estilo explicativo), les va a ayudar a entender el por qué de que algunas personas actúan de una manera u otra ante una misma situación y que sepan dónde está el origen de su comportamiento, que puede ser interno o externo, para explicarse el origen de sus éxitos o fracasos (ejemplo de ello sería el típico discurso de: "aprobé", "me suspendieron"). Si la atribución interna ante el fracaso se une a una atribución externa ante los éxitos, la persona está ante un mecanismo definido por el psicólogo Martin Seligman como *indefensión aprendida*, por el que se tiende a pensar que frente al fracaso, uno es culpable, y frente al éxito, no depende de mi responsabilidad, sino que viene determinado por factores externos, con lo que lleva a la persona a pensar que haga lo que haga, no va a poder cambiar las cosas.

Se debe fomentar por tanto en el alumnado, lo que en Psicología llamamos *locus de control interno*, para que perciba un mayor control sobre su vida y aprenda a distinguir lo que es controlable por él ó ella, de lo que no, para no generar mecanismos de indefensión aprendida, como ocurre muchas veces en una situación de maltrato continuado, en la que la persona se ha victimizado, acaba sintiéndose culpable de lo que le pasa y no encuentra salida. Se ha de buscar fomentar que el alumnado sea capaz de afrontar y resolver situaciones cotidianas presentes en su entorno inmediato, a través de recursos para vivir bien la vida. Un recurso a destacar sería la resiliencia, la capacidad del ser humano de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido y transformado positivamente por ellas.

Jacques Delors, Presidente de la Comunidad Europea en 1993, escribió en aquel entonces un documento titulado "Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI" y que llamó Libro Blanco, donde se mencionaba ya que los pilares de la educación del futuro eran: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. "El reto de las aulas del S. XXI es crear un bosque donde convivan y crezcan especies de lo más variado y donde todas contribuyan y puedan dar lo mejor de sí mismas" (Ibarrola, 2013).

En la Universidad de Málaga hay estudios que demuestran cómo correlaciona el desarrollo de competencias emocionales con la prevención del consumo de drogas, el suicidio en adolescentes y conductas violentas. El enfoque desde la educación emocional y la psicología positiva, busca que los alumnos y alumnas sean constructores de la propia felicidad, aportando al mundo interior y al mundo que les rodea, elementos que favorezcan el bienestar (Ibarrola, 2015).

El Programa de Tutoría Entre Iguales va a trabajar desde la consideración de estas tres perspectivas teóricas, actuando directa y activamente con y sobre el alumnado desde una intervención basada en la sensibilización, concienciación, información y formación, fomentando comportamientos positivos a través del plan de acción tutorial, y mediante una estrategia muy planificada y estructurada. El TEI busca ante todo dotar al alumnado de cauces y recursos para que puedan empoderarse y buscar solucionar una situación (si es víctima de algún tipo de maltrato) y de responsabilizarse y comprometerse y ser un modelo positivo para poner solución a la misma (si se actúa como tutor/a emocional).

El programa se basa en el modelo de tutorización individual: Tutorías entre iguales. Se centra en el desarrollo de competencias cognitivas, psicológicas y emocionales, sobre un modelo positivo, pero más centradas en el grupo y el desarrollo cooperativo, dirigida fundamentalmente al alumnado de Primaria y Secundaria, con tutores de la misma clase o de clases superiores, pero siempre del mismo centro educativo. El Programa TEI concreta su intervención en el alumnado tutor de dos cursos superiores (primaria 5º y secundaria 3º), con carácter voluntario. Todo el alumnado susceptible de ser tutor/a lo va a ser si quiere (hay una voluntariedad en este compromiso, por el grado que requiere de implicación y responsabilidad) y se le va a formar en las cualidades de un buen tutor/a. centrada en competencias emocionales, con modelo positivo. Añade el desarrollo de competencias sobre sensibilización, empatía y empoderamiento del grupo clase como elemento preventivo y disuasorio de las conductas violentas. Se va a informar al alumnado de todos los tipos de comportamientos de maltrato, para que haya una plena conciencia colectiva y se ponga el acento y el enfoque en el comportamiento en positivo. Si se detecta que un alumno ó alumna tuviera un comportamiento no adecuado, se le enseña una nueva forma de actuar.

Ponerse en el rol de tutor emocional, produce el efecto Pigmalión o de profecía autocumplida para el desarrollo de su potencial en positivo. Si generamos en las personas que ejercen el rol de tutores emocionales la expectativa de que van a ser un buen modelo, de que van a cuidar y ayudar y que van a ser una figura importante para el alumnado tutorizado, estamos generando en ellos y ellas un cambio en su comportamiento y actitud en positivo, con lo que esto supone de refuerzo positivo en su autoestima. Se trata de que todos y todas los alumnos implicados participen en el programa y estén incluidos (no se deja a nadie fuera) para no estigmatizar a quienes por su vulnerabilidad en cualquier aspecto, precisaran de un apoyo.

Objetivos del TEI

Los objetivos del programa pasan por crear una conciencia clara en toda la comunidad educativa de lo que se espera de la convivencia en el centro escolar, prevenir las consecuencias de la violencia entre iguales: personales, educativas y sociales y desarrollar la intervención entre iguales. La dinámica del TEI va a buscar hacerles protagonistas de su convivencia, confiando en su capacidad para hacerlo, capacitándoles a través del aprendizaje de habilidades de resolución pacífica de conflictos. Se va a tratar de dar un paso atrás, para darles más protagonismo, ofreciéndoles la oportunidad de actuar con autonomía en la toma de decisiones, siempre con la figura del coordinador TEI, como referente. Esa responsabilidad y compromiso que adquieren a la hora de ser tutores, les va a ir poniendo en la pista de lo que será la vida adulta y ser dueños de su proceso, lo que les va a ayudar a reforzar su autoestima.

Porque el programa, que es eminentemente cooperativo en su desarrollo, no solo busca que se vean favorecidos los tutorizados como posibles víctimas de conductas violentas. El alumnado tutor también se beneficia al aprender habilidades muy valiosas para sí mismo y para sus relaciones, porque al ponerse en el "rol de ayudar" va a haber un cambio en su forma de ser y su comportamiento porque "no se puede permitir portarse mal". Y el profesorado también se va a beneficiar de esta dinámica positiva y se transforma, porque cambia la actitud y comportamiento del alumnado.

Por último, las familias, una vez informadas y formadas de la implantación de un programa de estas características en el centro escolar de sus hijos e hijas, van a saber que se les está educando en emociones y en la gestión positiva del conflicto dentro del ámbito educativo, con lo que conlleva de tranquilidad a la hora de afrontar y resolver situaciones de conflicto, así como abrir los canales de comunicación con el centro.

Siendo el objetivo ayudar a las chicas y los chicos con más necesidades, menos competencias y recursos para afrontar una situación de conflicto (más vulnerables), dado que todo el alumnado de los cursos implicados van a participar (para no crear diferencias y ser inclusivos), sin embargo la consecuencia de la aplicación del programa es que toda la comunidad educativa sale beneficiada. Se va a generar un clima de contagio respecto al posicionamiento de tolerancia cero y de sensación generalizada de centro seguro y dado que en la ESO, en dos cursos, se implica al 100% del alumnado en el programa, esto va a dar lugar que todo el alumnado del centro trabaje en la misma dirección.

Las fortalezas del TEI: secuenciación del proceso de implementación

Para la intervención en la mejora de la convivencia, clima, y cultura de centro, es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa. En el caso del TEI, un requisito imprescindible

para su implantación en un centro educativo es la aprobación por parte del Claustro de profesorado y/o Consejo Escolar. El programa va a constar de cinco potencialidades o puntos fuertes para llevar a cabo este cambio:

Para la puesta en marcha e implementación del programa, es importante hacer un planteamiento inicial que determinará donde nos encontramos y cuales son las acciones que se deben realizar a continuación. Una vez tengamos claros estos puntos, podremos implantar el proyecto en nuestro centro. Se dividirá en diferentes etapas:

1. Sensibilización e información: se trata de una primera etapa de acercamiento a la problemática de la violencia, y especialmente a la violencia entre iguales, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario que desde el centro se trate el tema en reuniones de equipo y que, en conjunto, se planteen las bases del programa. Es el momento de hacer la presentación del programa.
2. Aprobación del proyecto: este segundo paso debe incluir la aprobación por parte del Consejo Escolar o Claustro de la aplicación del Proyecto en el Centro Educativo. Esta aprobación debe llevar incluidos los recursos humanos, económicos y organizativos. Para la puesta en marcha del programa se requiere la aprobación de una parte significativa del claustro de profesores y tiene que haber una solicitud expresa por parte del centro. Esto garantiza que se convierta en un proyecto de centro que se lleve a cabo de forma conjunta por parte de todo el profesorado, aunque no todos participen directamente en él, pero sí pueden indirectamente apoyarlo y facilitar su consecución y que se habiliten para ello los recursos necesarios, por otro lado, no muy costosos (humanos: tutores de 1º y 3º de ESO y el orientador del centro; económicos: las fotocopias del material que se aporta el programa y organizativos: la planificación de las tutorías). Quienes han diseñado el programa consideran que de no ser así, no merecería la pena ponerlo en marcha, porque no funcionaría.
3. Formación a profesorado, alumnado, padres y madres: una vez aprobada su puesta en marcha, se va a sensibilizar, informar y formar al personal docente y no docente para que impulse y visibilice el programa. Es necesaria para que los alumnos se impliquen en el cambio de cultura del centro, los profesores participen activamente en el proyecto y las familias se vinculen con la escuela en la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia y el acoso escolar. El encargado de realizarla será un formador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona o el coordinador del programa y/o los tutores de curso, según la planificación que realice el centro.

Estas acciones formativas tienen como objetivos básicos: Informar sobre el acoso escolar (tipos de maltrato, causas, consecuencias, estrategias de detección, etc.); dar a conocer el programa y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la violencia entre iguales, por último sentar las bases que definen las actuaciones que han de llevar a cabo los padres, los profesores y los alumnos tutores en casos de acoso escolar. Se actúa directamente sobre el alumnado (1º y 3º en la ESO), haciendo una importante labor de información y sensibilización con material aportado desde el programa. El alumnado tutorizado va a ser consciente de las conductas de maltrato que no se pueden tolerar, se les va a dar a conocer sus derechos y deberes, para que quede muy clara la idea de tolerancia cero y clima de no violencia que se pretende.

Con el alumnado tutor se busca despertar la empatía y el interés por ser tutor, dado que es algo que tienen que elegir hacer voluntariamente, como ya he comentado anteriormente. A ambos grupos de alumnos/as se les pasan unas presentaciones en formato Power point que aporta el programa y se les muestran vídeos de casos reales de chicos y chicas de su edad, para fomentar la identificación, la sensibilización y la empatía. Finalizado el proceso de formación de los alumnos tutores, recibirán un nombramiento institucional, donde

conste que son tutores del programa, y un carnet acreditativo.

Las familias van a ser también objeto de sensibilización e información, para que sepan que en el centro se está poniendo en marcha este programa de convivencia y se abran los canales de comunicación y colaboración conjunta.

4. Desarrollo del programa: Durante este proceso de aplicación del proyecto, se realizará la asignación de tutores a los alumnos de primero de ESO y se llevaran a cabo diferentes actuaciones, basadas en las tutorías formales e informales que los alumnos mantendrán entre ellos y con el coordinador. El programa pone mucho énfasis en las tutorías informales, es decir, aquellas que se realicen en las horas del recreo, al salir de clase, en los pasillos, etc. considerándolas clave para conseguir los objetivos que nos hemos planteado.

Al alumnado implicado se le va a dar asimismo información y formación permanente a través de actividades integradas dentro de las tutorías a lo largo de todo ese año académico. Habrá tutorías de cohesión del vínculo emocional entre los tutores y los tutorizados que pueden llevarse a cabo en el aula o mediante salidas, yincanas o juegos. Se establecen de una manera planificada y estructurada también tutorías específicas en el grupo aula (de 1º y 3º por separado) sobre los centros de interés del TEI: autoestima, inclusión y autoconocimiento, donde se trabajarán fichas en las que se incluye un vídeo y se incita a la reflexión individual, en pequeño y en gran grupo.

Y, asimismo, habrá formación permanente a los tutores, para reforzar su papel y que sepan cómo deben actuar ante una situación de maltrato. Al alumnado tutor se le hará reflexionar y debatir sobre los mitos que hay acerca de las conductas de maltrato. Han de aprender a ser un modelo de respeto, aproximándose a la situación y a la persona que originó la situación de conflicto desde una actitud serena y de diálogo, mostrando un modelo nuevo y una alternativa de conducta y respuesta a la persona que realizó la acción violenta. El alumnado tutor no se puede portar mal “porque no toca”, porque hay conciencia general de lo que es el maltrato y ya no se puede decir que es “un juego” ni “una broma”. Porque no se trata de buscar culpables, sino soluciones.

5. Evaluación del programa: Se realizará una evaluación (equipo docente y alumnado) sobre la eficacia y la eficiencia del programa, valorando y concretando los resultados obtenidos en relación con el planteamiento inicial. Tanto los profesores como los alumnos que participan en el proyecto deberán rellenar trimestralmente y a final de curso un cuestionario que servirá para recoger opiniones, valoraciones y propuestas de mejora. La evaluación que se va a realizar del programa en tres momentos del año, permite tanto al profesorado, al orientador, como al equipo directivo, sacar unas conclusiones de cómo está funcionando el programa y dar un necesario *feedback* a quienes desde los grupos de trabajo investigador y evaluador del TEI en las Universidades de Barcelona, Compostela y Alicante, extraen conclusiones muy valiosas e interesantes.
6. Memoria y propuestas de mejora: Una vez analizado el programa y con las evaluaciones del equipo docente y del alumnado, se realizará una memoria del proyecto haciendo una comparativa entre objetivos iniciales y resultados obtenidos. Igualmente se valorarán las propuestas para mejorar que hayan surgido de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa implicados en el programa. Los responsables de su realización serán el coordinador del programa y alguna de las personas del equipo directivo.

Clima y cultura del TEI

En términos generales, en una situación de maltrato o conflicto en un centro escolar existe la figura de la persona que maltrata, la persona que recibe el maltrato y quienes lo observan (los testigos o espectadores) y el clima o cultura que busca crear el TEI (Figura 3), pretende que:

- a quien agrede, se le elimine el refuerzo social del grupo, aprenda a autorregular su conducta y la modifique en positivo y que se sensibilice y empaticice con sus compañeros/as (desarrollo de una conducta de respeto).
- la persona agredida, por el contrario, reciba el refuerzo social del grupo, desarrolle su autoestima, no se victimice y se sienta incluida en el grupo (empoderamiento, desarrollo de valores positivos).
- y en las personas que presencien la agresión: generar sensibilización y compromiso (fomento de la empatía)

En definitiva, se busca en todo el alumnado trabajar valores, y fomentar el respeto y una actitud de empatía hacia el otro. No se trata de señalar culpables. Tanto la persona agresora como la agredida, son víctimas que precisan ayuda para modificar la situación que viven y que puede tener consecuencias negativas a corto y largo plazo para ambas, si no se le pone remedio a tiempo. Incluso las personas que presencian las situaciones de maltrato, si no se les anima a intervenir, a empatizar, a empoderarse o sensibilizarse ante lo que ven, pueden generar una desensibilización ante este tipo de situaciones, que también puede ser muy perjudicial.

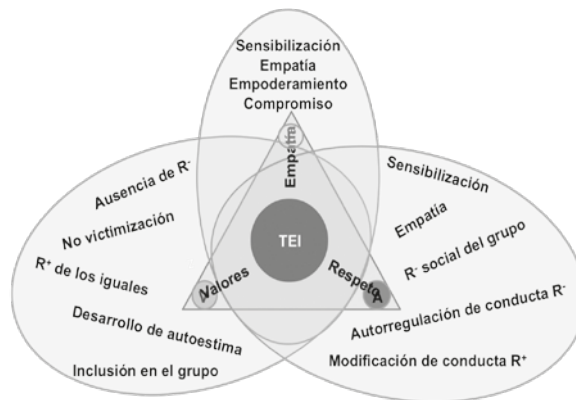


Figura 3. Clima generado por el Programa de Tutoría Entre Iguales (Fuente: elaboración propia).

El TEI busca construir la convivencia para prevenir el maltrato entre iguales, trabajando las habilidades emocionales que deben ser asumidas como un modo de vida. Una suma de hábitos que se deben incorporar al día a día de la vida en el centro escolar, desarrollando una forma de "estar con el otro". Este proceso de crear el clima y cultura de tolerancia cero a la violencia se va a abordar por el TEI desde la mayor responsabilidad social que aporta la perspectiva de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner. El programa de Tutoría Entre Iguales buscará, asimismo, crear un proceso de municipalización mediante el que se incida desde todas las áreas de un municipio, para poder actuar e intervenir conjuntamente desde todos los ámbitos en el alumnado y su entorno.

Conclusión

El Programa de Tutoría Entre Iguales lleva la educación emocional a las aulas para favorecer la convivencia a través del entrenamiento de conductas positivas, en la línea de investigaciones y estudios pioneros como los del doctor en neuropsicología e investigador en neurociencia afectiva, Richard Davidson, quien es mundialmente reconocido por haber dedicado gran parte de su carrera a la investigación de los mecanismos que contribuyen a generar desórdenes emocionales como la depresión y la ansiedad. En los últimos años, este neurocientífico ha

dado un vuelco a sus estudios y se ha centrado más en las cualidades saludables de la mente y en evaluar cómo los factores psicológicos y sociales influyen en la salud física.

Su línea de trabajo está demostrando cómo la práctica de la atención plena, la compasión y las conductas sociales son reguladas por circuitos centrales del cerebro y Davidson tiene evidencias científicas de que estos circuitos neuronales son plásticos y pueden cambiar a través de las circunstancias y del entrenamiento. Sostiene que “la base de un cerebro sano es la bondad, y se puede entrenar” (Davidson, periódico *La Vanguardia*, 2017). Esta idea está en la filosofía que tiene el Programa TEI para trabajar la convivencia. Al optar conscientemente por promover cambios positivos en nuestro cerebro, cultivando hábitos sociales y emocionales apropiados en nosotros como adultos y en nuestros alumnos y alumnas, podremos aprender a regular mejor las emociones.

Esto significa no permanecer en las emociones negativas más allá de lo que es sano y saludable y fomentar las emociones positivas como la empatía, la compasión y la cooperación, cualidades que antes eran consideradas como dones personales, y que ahora, según esta perspectiva, pueden verse como habilidades adquiribles por todo el mundo con el entrenamiento adecuado. El equilibrio emocional conlleva “cultivar con paciencia los hábitos del corazón y de la mente que fomenten la paz y la alegría en nosotros y en quienes nos rodean” (Cullen y Brito, 2016, p. 41). Cooperación y amabilidad son innatas, pero si no se cultivan, se pierden (Davidson, Programa Redes, 2010).

La cooperación y el altruismo forman parte de la naturaleza humana, como explican psicólogos, primatólogos, matemáticos y neurocientíficos en sus diferentes experimentos y estudios en el documental *La Revolución Altruista* (Gilman y de Lestrade, 2015). Para Richard Davidson la ternura forma parte del circuito de la compasión y una de las cosas más importantes que se ha descubierto sobre la amabilidad y la ternura es que se pueden entrenar a cualquier edad. Los estudios nos dicen que estimulando la amabilidad, la ternura y la compasión en niños y adolescentes, mejoran sus resultados académicos, su bienestar emocional y su salud.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo (Informes, Estudios y Documentos).
- AA.VV. (2012). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gobierno Vasco. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Cullen, M. y Brito, G., (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional*. Málaga: SIRIO.
- Francés Requena, R., (2010). Emoción y conflicto. En A. Caruana Vañó (Coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 148–160). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.
- Gilman, S. y De Lestrade, T. (2015). *La Revolución Altruista*. Documental. Disponible en: www.filmin.es
- González Bellido, A. (2015). *Programa de Tutoría Entre Iguales*. *Innovación Educativa*, 25, 17 – 32. Obtenido el 27 de marzo de 2017 de la web del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/recursos/materiales-otros-recursos/acoso-escolar.html>
- Ibarrola, B. (2013). *Nuevos paradigmas psicopedagógicos: Inteligencias Múltiples y Competencias Básicas*. I Congreso sobre Centros Educativos Innovadores en Oviedo. Obtenido el 16 de julio de 2013 de: <https://www.youtube.com/watch?v=wssbLDtWEig>

- Ibarrola, B. (2015). *Gestionando emociones. Gestionando Hijos*. Barcelona. Obtenido el 19 de julio de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=AEewSH-lb5Q>
- La Vanguardia (2017). Periódico on-line. Cataluña. Entrevista de Ima Sanchís. Vanguardia Ediciones. Obtenido el 27 de marzo de 2017 de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20170327/421220248157/la-base-de-un-cerebro-sano-es-la-bondad-y-se-puede-entrenar.html>
- Programa Redes de la 2 de TVE (2010). *Cambiar el cerebro para cambiar el mundo*. Obtenido el 24 de abril del 2010 de: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-cambiar-cerebro-para-cambiar-mundo/754173/>
- Segura, M. y Mesa, J. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Desarrollar la inteligencia emocional, tejer redes de afecto: la llave de la convivencia en los institutos. El Proyecto Pigmalión



Pilar Pérez Esteve

La calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan.
John D. Wilson

En este artículo hablaremos de una experiencia de inclusión educativa para el éxito académico y personal de nuestros estudiantes. Una experiencia que pone la inteligencia emocional en el centro del Proyecto. Un Proyecto en el que todos caben, si quieren.

Se abordarán en estas páginas las características generales del Proyecto Pigmalión, sus orígenes y evolución, así como los resultados observados. Detallaremos el protocolo que se sigue para su implementación y compartiremos los materiales y recursos que utilizamos.

El Proyecto Pigmalión del IES La Sènia¹ es una experiencia de tutoría entre iguales que consiste en empoderar a los estudiantes, en escucharlos, en darles voz y poder. Ponemos el foco en los estudiantes generosos y valientes. Chicos y chicas capaces de regalar su tiempo, de responsabilizarse del bienestar de un alumno más pequeño y de hacerlo de forma sostenida a lo largo de, al menos, un curso escolar. Como todos los proyectos que merecen la pena, este es un proyecto coral. Cuenta con la implicación activa del equipo directivo, el compromiso un número cada vez mayor de profesores y con el apoyo de las familias y del ayuntamiento².

- 1 Este Proyecto ha sido seleccionado como Proyecto de Investigación e Innovación (*RESOLUCIÓ d'1 de desembre de 2016, del director general de Política Educativa per la qual es resol la convocatòria de subvencions i assignacions econòmiques per a projectes d'investigació i innovació educativa en centres docents sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana, ja realitzats durant el curs acadèmic 2015-2016 o per a desenvolupar durant el curs acadèmic 2016-2017*).
- 2 El Proyecto está integrado por: Alborch Cogollo, Lara (D. Valenciano); Becerra Díaz, Gloria (Jefa de estudios, D. Dibujos); Benlloch Chao, David (D. Inglés); Bertó Bretó, Vanessa (D. Matemáticas; Berlanas Vicente, Ángel (D. Informática); Camiña Urgel, Mónica (D. Tecnología); Castedo Fuentes, Marta (D. Tecnología); Fernandez de Velasco Sanz, M^a Isabel (D. Francés); García Bernabé, Consuelo (D. Filosofía); García Tarín, Diego (D. Informática); Garrido Sánchez, Francisca (D. Matemáticas); Gómez Hernández, Carlos (D. Inglés); Llácer Vidal, Glòria (D. Valenciano); Mínguez Peláez, Guadalupe (Dibujos); Montañana Martínez, Esther (D. Geografía e Historia); Otero, Merxe (Programa de Menores del ayuntamiento); Pérez Esteve, Pilar (D. Orientación, Coordinadora del Proyecto); Remohí Ruiz, José Javier (D. Ed. Física); Rosell García, María (D. Castellano); Ruiz Simón, M^a Ángeles (D. Biología); Tatay Mocholi, Vicent (Director, D. Informática).

Referencia de este artículo (formato APA, 6^a Ed.):

Pérez Esteve, P. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional, tejer redes de afecto: la llave de la convivencia en los institutos. El Proyecto Pigmalión. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria*. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional (pp. 175-183). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

La particularidad esencial del Proyecto es que se enmarca en una idea de la educación que queremos y se corresponde con el modelo de sociedad en que tratamos de educar a nuestros estudiantes. Forma parte del Proyecto Educativo del instituto que pone el foco en la inclusión para construir una sociedad más justa, más ética, más sostenible. No entendemos por inclusión la atención a quienes tienen dificultades temporales o permanentes, a quienes tienen necesidad de adaptaciones del currículo. Según la *Guía por la Inclusión*, una escuela inclusiva es aquella que crea las condiciones para que todos los estudiantes puedan avanzar en un entorno seguro y acogedor.

La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. (Booth y Ainscow, 2015, p. 13)

En el Pigmalión se ven concernidas las tres dimensiones de la inclusión que se observan en la Figura 1. Se trabajan las tres dimensiones a partir de una práctica inclusiva, es en el desarrollo de esa práctica vivenciada en la que se abordan valores inclusivos que van creando una cultura de centro que precisa de toda la comunidad educativa. La implementación de este proyecto precisa especialmente de políticas de centro inclusivas que se traducen en la organización de los grupos, en la distribución de las aulas, en la coordinación de los equipos.

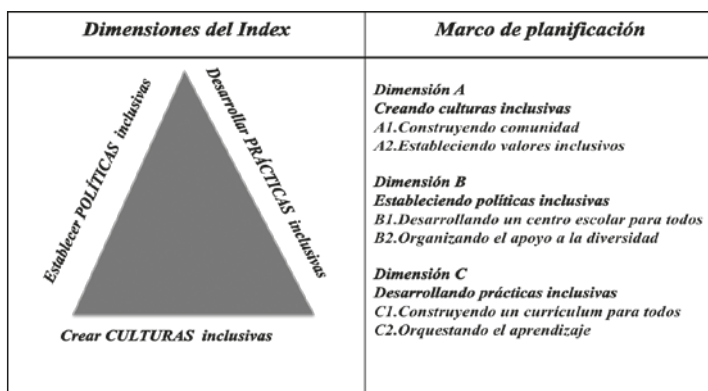


Figura 1. Dimensiones del Proyecto (Booth y Ainscow, 2015).

Evidencias en investigación educativa

Los Programas de Tutoría entre iguales están avalados desde hace más de 30 años por la investigación educativa. Las referencias que se indican a continuación dan cuenta de este potencial.

- Centro de Recursos de Tutoría entre Pares³. La Fundación RAD Schwartz creó en los años 70 este centro con el objetivo de contribuir a crear una ciudadanía solidaria y capaz de colaborar en proyectos de impacto social. Se trata de un programa que trata de favorecer el logro de una sociedad sostenible en donde la ciudadanía tenga un papel de liderazgo activo.

Las investigaciones, que publica este Centro y difunde en su web, corroboran la eficacia de esta estrategia en la mejora de los resultados académicos y socio-emocionales de todo el alumnado, incluyendo a quienes pertenecen a entornos sociales, culturales y económicos con riesgo de exclusión.

3 <http://www.peertutoringresource.org/>

Este centro de recursos se ha convertido en un referente gracias al apoyo que supone contar con materiales y experiencias de todo tipo de modelos de tutoría entre pares. Es una biblioteca virtual integral que recoge planes de estudio, actividades, herramientas, vídeos explicativos y, especialmente, múltiples investigaciones con resultados documentados. Así mismo, cuenta con un activo foro para compartir recursos, desafíos y logros.

- UNESCO. Prácticas educativas eficaces que son recomendados como práctica de éxito por la UNESCO⁴ (Walberg y Paik, 2000).
- FUNDACIÓN BOFILL. Estudios. El estudio dirigido por el profesor Alegre Canosa (2015) se titula *¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?* Parte de la información extraída de un total de diecisiete meta-análisis y tres revisiones no sistemáticas sobre la efectividad de los Programas de tutoría entre iguales (PTI) desarrollados en distintos países, sobre todo en los Estados Unidos y en el Reino Unido. El estudio revisa estas prácticas y valora su impacto educativo.

¿Dónde radica la clave del éxito?

Probablemente en un cambio de perspectiva. Cambiamos la mirada para poner el foco de atención en nuestros mejores estudiantes, en quienes cuidan de que todos se sientan bien y avancen de acuerdo con sus posibilidades. Alumnos que participan y se involucran en las actividades del instituto. Estudiantes valientes que no consienten ningún tipo de agresión, por pequeña que parezca, y que están alerta para que nadie se sienta mal. Los adolescentes tienen mucha energía que pueden utilizar para hacernos la vida difícil pero también para mejorar notablemente la vida en el instituto. Si les damos voz y poder.

Los comienzos

Esta experiencia empezó en nuestro instituto, La Sènia de Paiporta, hace ya cinco cursos. El primer año empezó en un único grupo de 3º de ESO. Las parejas se formaron en ese grupo. El Programa fue llevado adelante por Ferran Terol, Gloria Becerra y Pilar Pérez Esteve, con el apoyo del equipo directivo. Pronto nos dimos cuenta de que realizarlo con estudiantes de la misma edad creaba algunas reticencias y era percibido en ocasiones por los estudiantes como una separación en dos niveles de competencia: buenos y no tan buenos estudiantes.

El siguiente curso ya lo hicimos entre edades distintas (tutores: cursos de 3º y 4º ESO y Bachillerato), tutorizados (1º y 2º ESO). Este emparejamiento es el que hemos mantenido, con algunas modificaciones. Lo implementamos tratando, cuando fue posible, de que coincidieran las horas de tutoría de mayores y pequeños. También desechamos esa opción porque al tratarse de un programa basado en la voluntariedad, parte del alumnado perdía el tiempo de tutoría grupal que es esencial.

Finalmente, decidimos llevar adelante el proyecto en hora de patio. De ese modo se evitan interferencias en los horarios y no afecta a la organización horaria, tan compleja en Secundaria. Así seguimos hasta hoy y nos parece la mejor opción.

4 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf.

La denominación de Pigmalión surgió por el conocido experimento de Rosenthal y Jacobsen⁵ Empezamos a llamarle así al Proyecto del IES Berenguer Dalmau de Catarroja⁶, coordinado por Encarna Cuenca y al del IES María Moliner de Port de Sagunt, coordinado por Mabel Villaescusa. Pero hay otros muchos, muchísimos, programas de tutoría entre iguales diseminados por todas partes.

Los tres institutos compartimos materiales y los difundimos con cuantos docentes se han acercado a nuestros centros a observar en directo cómo funciona, y a quienes han participado en actividades de formación como el Curso organizado por el Ministerio de Educación y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) '*Coaching educativo y otras herramientas para el cambio*' (impartido en los veranos de 2015 y 2016), así como en el curso de Formación del Profesorado de la Universitat de València *Tutoría entre iguales para el éxito escolar y la mejora de la convivencia* (ediciones de 2016 y 2017).

En nuestro instituto el Proyecto ha crecido de forma exponencial. Probablemente, porque los resultados empezaron a notarse pronto. Lo primero que se observó fue que los problemas de disciplina caían en picado entre alumnado Pigmalión. Y el programa empezó a crecer quizá por el contagio que supone dar visibilidad a los mejores alumnos y alumnas. Chicas y chicos generosos dispuestos a dar un paso adelante por sus compañeros. Es sabido que la energía negativa se contagia, pero la positiva se contagia mucho más. Ahora somos 18 docentes y 164 estudiantes (82 parejas).

Los compromisos

Uno de los aspectos del éxito de este Programa es la voluntariedad. Todos: alumnado tutor y tutorizado y profesorado nos comprometemos de forma voluntaria.

Alumnado tutor

Se compromete a acudir una vez a la semana en hora de patio a ayudar y conversar con su tutorando. Y una vez al mes, a asistir a una sesión de formación. Además de estas responsabilidades, el alumnado Pigmalión es también voluntario para muchas otras iniciativas que mejoran la convivencia y favorecen los aprendizajes.

Una de estas iniciativas es el Plan de Transición de Primaria a Secundaria. Son los estudiantes pigmaliones quienes reciben a las niñas y niños de sexto de primaria de los colegios adscritos, les muestran el instituto y realizan una charla explicativa sin presencia de adultos. Igualmente forman parte de la mesa para familias de nuevos alumnos junto con el director, la jefa de estudios, la coordinadora de secundaria y la orientadora

También realizan talleres de Ciberconvivència para alumnado de otros cursos, en horario de tutoría.

Alumnado tutorizado

Se compromete a acudir una vez a la semana en hora de patio y a sonreír y hacer un gesto de acercamiento a su alumno Pigmalión cada vez que se lo encuentre en el instituto o fuera del instituto.

5 <http://www.duq.edu/about/centers-and-institutes/center-for-teaching-excellence/teaching-and-learning/pygmalion>.

6 <http://mestreacasa.gva.es/web/iesberenguerdalmau>

Profesorado, Programa Menores ayuntamiento

Nuestro compromiso es hacer el seguimiento de un número de parejas, asistir en el patio que corresponda a esas parejas (una vez a la semana), colaborar en la sesión mensual de formación de tutores y en las reuniones de coordinación (normalmente el miércoles a las 14.10 o en algún patio).

Los Pigmaliones

Participan como tutores alumnado de 4º ESO y 3º ESO, 1º de Bachillerato y algunos alumnos de Formación Profesional. El alumnado tutorizado es de 1º y 2º de la ESO.

La incorporación al programa de tutores voluntarios no requiere ninguna condición académica, es decir, hay alumnado con algunas materias suspendidas que es Pigmalión tutor. Para incorporarse al programa solo se precisa voluntad de querer participar y de tratar de responder a las cualidades de los Pigmaliones: responsabilidad, generosidad, compromiso.

Los recursos y materiales

Todos los materiales están a disposición de quien los quiera utilizar, bajo licencia de creative commons en la web del Instituto.

Los materiales se guardan en el aula en la que se realizan las sesiones, son los siguientes:

- Cuadernillo de seguimiento.
- Hoja de firmas.
- Carpeta con materiales de comprensión lectora (Pruebas PIRLS de la Agencia Internacional para la Evaluación y el Rendimiento Educativo, IEA 2015, entre otros).
- Carpeta Cuentos y textos (noticias, reportajes...).
- Carpeta Juegos para pensar (sopa de letras, atención a diferencias, completar...).
- Juegos manipulativos para mejorar la concentración y la competencia en comunicación lingüística: Bloques mentales, ARCO con diversos cuadernillos (concentración, aprender a razonar...), dominós triangulares, Cubos de historias (aventura, viajes...), Juegos de formación de palabras, etc.

Actividades de Formación

Normalmente las actividades de formación se realizan en espacios abiertos, cuando el tiempo lo permite, o en la biblioteca. Algunos ejemplos de actividades son:

Conversaciones por grupos a partir de determinadas preguntas, con el objetivo de compartir experiencias.

- Actividades prácticas para desarrollar la inteligencia emocional.
- Actividades para aprender a conversar y a acompañar.
- Actividades para ayudar a establecer metas y a conseguirlas.

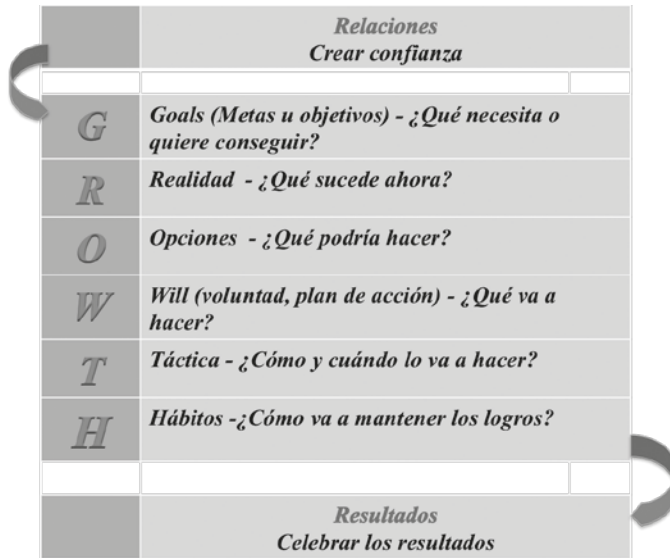


Figura 2. Modelo GROWTH.

Seguimos, para este último tipo de dinámicas, el modelo GROWTH Coaching educativo (Giráldez, A. y Van Nieuwerburgh, C. 2016). Estas actividades de formación resultan incluso más interesantes para que se las apliquen a sí mismos que para trabajar con sus parejas.

El primer paso del modelo es ayudar a su tutorando a establecerse una meta, un objetivo (goal) a corto plazo 'participar en clase al menos una vez al día, apagar el móvil 2 horas...'. Empezaremos pues por evitar objetivos genéricos del tipo *voy a estudiar más, a portarme mejor...* y a sustituirlos por acciones concretas, por metas posibles.

En segundo lugar, observaremos cómo analizar qué está ocurriendo para tener una visión precisa de la realidad (*reality*).

En tercer lugar, consideramos posibles opciones. ¿Qué podemos hacer? Pensamos alternativas, las vamos anotando (*options*).

A continuación, planificamos las ayudas. Han de saber que lo importante no son los buenos propósitos, lo relevante es plantearnos acciones sostenidas en el tiempo, que nos ayuden a conseguirlos (*will*). Por eso, planificamos cuidadosamente las acciones y la táctica, ¿cómo y cuándo? Y han de revisar cada semana para valorar lo que ocurre hasta que consigamos la meta (*tactics*).

Es este esfuerzo continuado lo que hace que esas acciones se conviertan en parte de nuestra vida, se conviertan en hábitos (*habits*).

Evidentemente la utilización de este modelo es compleja a estas edades, pero tener el referente del Modelo GROWTH es altamente positivo en su formación personal.

Cronograma

Fechas	Actividades
Abril - julio (preparación curso siguiente)	<p>Plan transición Colegios adscritos – Instituto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información a los docentes de los colegios. - Información a las familias futuro alumnado. <p>Evaluación curso: coordinación interna en el instituto: preparación curso siguiente.</p>
Septiembre	<p>Información a la comunidad educativa. Presentación al claustro para su conocimiento y para nuevas incorporaciones. Aprobación del claustro.</p> <p>Información y aprobación del Consejo Escolar.</p> <p>Implicación nuevo profesorado al proyecto.</p> <p>Preparación Proyecto Innovación. Entrega proyecto.</p> <p>Reuniones profesores tutores y profesorado Pigmalión.</p> <p>Comunicación e implicación del tutores y del equipo educativo.</p> <p>Perfil alumnado (todos caben, no solo los más flojos. Principalmente quienes tienen riesgo de pasar desapercibidos, o riesgo de algún tipo de exclusión).</p> <p>Propuesta de fechas presentación en todas las tutorías.</p> <p>Horarios reuniones.</p> <p>Reunión profesorado Pigmalión.</p> <p>Comunicación de los acuerdos con los tutores.</p> <p>Sesiones para implicar a los estudiantes.</p> <p>Presentación de voluntarios tutores y tutorizados (entregan el listado a cada tutor que lo pasa a los profesores Pigmaliones).</p> <p>Formación parejas, es el equipo de profesores quien junto con los tutores de 1ºESO distribuyen las parejas.</p> <p>Fecha reunión familias. Procedimiento.</p> <p>Responsabilidades y cronograma.</p> <p>Preparación, información de los materiales de apoyo.</p> <p>Acuerdo día de la Fiesta de inicio.</p>
Octubre	<p>Preparación del inicio del proyecto. Fiesta.</p> <p>Participación de toda la comunidad educativa: AMPA y todas las familias, ayuntamiento (alcaldesa, concejal de Educación, concejala de Bienestar social, etc.)</p> <p>Comida festiva.</p> <p>Actividad para el encuentro de las parejas (fotografías realizadas por alumnos Pigmaliones que representan los valores del Proyecto. Se plastifican y recortan de forma irregular. Ponemos los nombres en el anverso. Se buscan y encuentran las parejas.</p> <p>Juegos cooperativos enlazados con cintas rojas y verdes, los colores del Proyecto.</p> <p>Discurso del director.</p> <p>Lectura del manifiesto por 2 parejas Pigmaliones.</p> <p>Se construye la Pancarta Pigmalión y se cuelga en un lugar visible.</p>

Octubre-junio	<p>Desarrollo del Proyecto.</p> <p>Jornadas de formación para evaluar el inicio. Ajustes.</p> <p>Formación alumnado tutor.</p> <p>Actividades de agradecimiento a los voluntarios tutores: carteles, tarjetas ...</p> <p>Publicación en la revista de las actividades desarrolladas.</p> <p>Preparación de vídeos y difusión.</p> <p>Elaboración de un banco de actividades (comprensión lectora, inteligencia emocional, juegos para pensar, juegos colaborativos, etc.).</p> <p>Elaboración de vídeos para mostrar en la tele del instituto y difundir en las redes sociales.</p> <p>Revisión y actualización de recursos y materiales para la web del Proyecto.</p> <p>Preparación de evaluaciones online.</p> <p>Sesiones de formación de alumnado tutor.</p> <p>Jornada de intercambio de experiencias con otros centros.</p>
Junio	<p>Evaluación final del proyecto</p> <p>Alumnado participante.</p> <p>Familias.</p> <p>Profesorado implicado al proyecto.</p> <p>Equipo educativo.</p> <p>Las evaluaciones son cualitativas y cuantitativas y se realizan formularios online para obtener el resultado.</p> <p>Preparación de los Diplomas que se entregan en la Fiesta de cierre del curso que se celebra en el Auditorio Municipal.</p> <p>Fiesta final. Se planta el árbol anual Pígalión con la colaboración del Ayuntamiento.</p>
Julio	<p>Finalización de la web con todos los materiales y vídeos de las diferentes actividades realizadas a lo largo del curso.</p> <p>Reflexión conjunta sobre los resultados del Proyecto.</p> <p>Preparación nuevas acciones curso siguiente.</p>

Resultados

- Disminución significativa de los partes de disciplina.
- Mejora sustancial del clima del centro.
- Aumento de matrícula: 150 alumnos más en dos cursos.

Las claves del éxito

- Desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes.
- Dar participación a los estudiantes, escucharlos y darles voz y protagonismo.
- Involucrar a todo el claustro, aunque todos no participen directamente se precisa la colaboración de todos.
- Informar e involucrar a las familias y al ayuntamiento.
- Dar publicidad a todas las acciones, compartir en la revista del instituto y en las redes sociales.

En definitiva, este proyecto de tutoría entre iguales parte de la convicción de que se puede mejorar la convivencia repensando las relaciones entre las personas, mejorando la inteligencia

emocional, enseñando a los alumnos a conversar de manera asertiva, haciendo que se sienten importantes y únicos. Dándoles poder. Poniendo el foco en los buenos alumnos y no en los problemáticos ni en los disruptivos. Este es nuestro objetivo, formar personas con inteligencia emocional, personas comprometidas con su entorno. Estudiantes que adquieran valores y principios éticos vinculados a un modelo de sociedad solidario y sostenible. Este Proyecto quiere formar ciudadanas y ciudadanos que valoren la diversidad, la participación y del valor al cuidado de las personas.

Referencias bibliográficas

- Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) (2015). *PIRLS 2016 Marco de Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido el 9 de marzo de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirls2016webokk.pdf?documentId=0901e72b822534ca>
- Alegre Canosa, M. A. (2015). ¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad? En *¿Qué funciona en Educación? Evidencias para la mejora educativa*. 2015, n2, pp. 1-22. Fundación Bofill. Obtenido el 20 de abril de 2017 de: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona%20en%20educacion_02_010116.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. Madrid: OEI, Fuhem. (Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion).
- Duran Gisbert, D. (2006). Tutorías entre iguales Aula de Innovación Educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 153-154.
- Durán Gisbert, D. y Vidal, V. (2005). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó
- Giráldez y Van Nieuwerburgh, (2016). *Coaching educativo*. Madrid: Paraninfo.
- Walberg, H. J. y Paik, Susan J. (2000). Effective educational practices. UNESCO: International Academy of Education. Obtenido el 23 de abril de 2017 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03e.pdf
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.

¿Nos emocionamos metodológicamente?

■ ■ ■

Bibiana Vicente Manresa

Todas las personas alguna vez hemos sufrido conflictos de tipo emocional, de la misma forma observamos vivencias de este tipo en el alumnado de nuestras aulas, viviéndolas este de forma más intensa, debido tanto a los cambios corporales como a los psicológicos.

Probablemente la forma de vivir dichos conflictos les someta a diferentes desequilibrios que toman forma en síntomas de ansiedad, estrés, entre otros, dentro de nuestras aulas. Es un hecho constatado que la falta de regulación y alfabetización emocional existe en nuestro alumnado; aunque desde la parte de la docencia, todo lo relacionado con las emociones se ha tratado y visto, generalmente, como un tema tabú.

¿Cuántas veces, como profesorado, nos hemos preguntado si las emociones debieran formar parte de nuestro quehacer diario, tanto en las relaciones con el alumnado como entre las nuestras propias?

Mora y Sanguinetti (2004) definen la emoción como la reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria de la persona). Se acompaña de fenómenos neurovegetativos, siendo el sistema límbico la parte importante del cerebro con la elaboración de las conductas emocionales.

En lo referente a nuestro campo, el de la docencia, muchas son las investigaciones (Blakemore y Frith, 2007) que señalan que parte importante de la evolución de comprensión del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, radica también en aunar diferentes ramas de la ciencia, como es en este caso la neurodidáctica, y como la emoción, forma y ha de formar parte de dicho proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Por lo que se instaura la necesidad de recurrir a la plasticidad cerebral y a la inteligencia emocional como medio e instrumento de un mejor aprendizaje, y por supuesto, de nuestra propia planificación como docente a través de las competencias emocionales. Como definición de competencia emocional tomamos la de Rafael Bisquerra (2003) en la que expone que la competencia emocional se entiende como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Vicente Manresa, B. (2017). ¿Nos emocionamos metodológicamente? En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 185-198). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Desde el punto de vista docente, nuestra misión debería consistir en lograr un desarrollo integral, real, del alumnado, no solo en términos cognitivos sino también emocionales, por lo que cobra especial relevancia la manera en la que hemos de presentar los contenidos, así como el estado emocional de la persona que los va a transmitir como el de aquellas que los van a recibir.

En los últimos años, parte de los y las docentes han mostrado ante un alumnado desmotivado, problemas de *burnout*, frustración de deseos, una ansiada jubilación entre otros aspectos, por lo que cabe preguntarnos ante lo anteriormente expuesto, si somos emocionalmente metodológicos y tenemos en cuenta dichas circunstancias cuando nos exponemos ante el grupo clase y este ante el profesorado.

Por lo que en la actualidad las actuales corrientes de innovación educativa apuestan por un nuevo reto, y es el de insertar la inteligencia emocional en las aulas para convertir las en un “auditorio emocionante” (Ibarrola, 2013), ya que, si tenemos un ambiente y una metodología de aprendizaje, en donde la inexistencia del vínculo entre docente y alumnado se da y, en donde prima el miedo a conductas, consideradas inapropiadas para la convivencia, la incapacidad del aprendizaje y el desequilibrio emocional serán los elementos principales alrededor de los que girará el quehacer diario educativo.

Cabría por lo tanto plantearse los siguientes interrogantes:

¿Qué nos motiva cada día al comienzo de la jornada escolar?, ¿cuáles son nuestros objetivos en ese quehacer más allá de los contenidos curriculares?, ¿cuáles son nuestros miedos e inseguridades como profesorado?, ¿cuál es nuestra capacidad de motivar o aburrir con nuestra metodología al alumnado? y ¿cuál es nuestra capacidad para transmitir emoción en aquello que hemos de enseñar?

Investigaciones como las de Ibarrola (2013) exponen que existen unos elementos claves que deberían tenerse en cuenta para poder lograr la consecución de un aprendizaje con éxito y emocionalmente inteligente: el profesorado ha de saber comunicar, mostrar empatía, saber escuchar, tener entusiasmo por aquello que transmite, motivar y adaptarse al alumnado mediante métodos pedagógicos diversos en un ambiente distendido y en calma, entre otros aspectos.

El profesorado no suele tener acceso al tipo de información acerca del funcionamiento cerebral del alumnado y tampoco llega a conocer cómo utilizar una serie de recursos, relacionados con la inteligencia emocional, que favorezcan una serie de aprendizajes por lo que es necesario una revisión de las prácticas educativas, y por supuesto, de las metodologías.

Pero, ¿existe realmente correlación entre la motivación y la manera en la que el alumnado recibe y percibe tanto su quehacer diario dentro del aula como su visión del profesorado?

Nieto Gil (2011) representa en el siguiente cuadro la manera en la que el alumnado percibiría el quehacer educativo con motivación extrínseca y motivación intrínseca. Sin embargo, la necesidad de definir qué entendemos por motivación extrínseca y por intrínseca se hace patente, antes de seguir con la exposición.

Myers (2013) define la motivación extrínseca como el deseo de ejecutar una conducta motivada por las recompensas prometidas o las amenazas de castigo; así, la intrínseca, se referiría al deseo de la persona de ejecutar dicha conducta y de ser efectiva por y para el interés propio.

La intrínseca debe nacer de la persona, mientras que el mismo autor recomienda agotar todas las vías de motivación sin vernos en la necesidad de llegar a la extrínseca.

Alumnado con motivación intrínseca	Alumnado con motivación extrínseca
Los errores son algo natural y una oportunidad para aprender, intenta conocer dónde estaba la equivocación y qué puede hacer.	Los errores son un fracaso y busca conocer por qué las respuestas estaban equivocadas.
El profesorado es una ayuda para aprender.	El profesorado es evaluador y sancionador.
Preferencia por tareas y actividades que supongan aprender algo nuevo.	Preferencia por tareas que proyecten un lucimiento personal.
Tiene una auto percepción positiva.	No tiene una auto percepción positiva.
Existe el convencimiento de que el éxito depende del esfuerzo.	El control de sus éxitos está en la suerte, o en el deseo del profesorado.
No se compara con el resto del alumnado.	Se compara con el resto del alumnado.

Cuadro 1. Motivación intrínseca y extrínseca.

Del análisis que se puede hacer de este cuadro propuesto por Nieto Gil (2011) cabe deducir que se resalta el papel fundamental de las emociones, y de estas conectadas con la motivación, elemento primordial en el aula, y como de ella, la autoestima también se convierte en un elemento claro; ya que esta, es la suma de la confianza que una persona tiene hacia sí misma y refleja lo que cada una piensa sobre ella. Si este juicio es positivo, como en una motivación intrínseca, el éxito adquisicional es muy probable; si en cambio, es negativo o está condicionado a lo que opinan las demás personas (motivación extrínseca) el éxito de adquisición se verá fuertemente comprometido.

Por lo que, como se ha ido exponiendo las emociones son cruciales y han de ser tenidas en cuenta tanto en la transmisión de conocimientos, como en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, a la hora de implementar metodologías innovadoras, hay que detenerse en diferentes cuestiones que cabe valorar, siendo estas, entre otras, las siguientes:

- Nuestro modelo educativo de centro.
- Conocimientos, la capacidad para aplicarlos y las actitudes de nuestro alumnado.

Sin olvidar, como expone Michavila (2009) que la innovación educativa está íntimamente vinculada con la motivación tanto del alumnado, como con la formación del profesorado; ya que el profesorado es el actor decisivo del proceso de cambio educativo, y todos los procesos de cambio solo son viables si cuentan con su complicidad y protagonismo.

Por ello en la actualidad, se proponen entre otras una serie de actuaciones metodológicas como compañeras de camino a unas aulas "emocionales", siendo estas, entre otras, las siguientes (Figura 1):



Figura 1. Metodologías favorecedoras para generar "aulas emocionales".

El aprendizaje cooperativo

Aprender es algo que el alumnado hace, y no es algo que se le hace a él, ya que requiere de su participación directa y activa. La cooperación consiste en trabajar como equipo para alcanzar un objetivo común, el alumnado procura obtener resultados beneficiosos que lo son tanto a nivel individual como colectivamente.

Esta metodología contrasta con el aprendizaje competitivo y memorístico, en el que cada alumno o alumna trabaja para sí y en contra del resto para alcanzar unos objetivos que solo muy pocas personas pueden conseguir, y con el aprendizaje individualista en el que se trabaja por su propia cuenta para lograr metas de aprendizaje totalmente desvinculadas del resto de los compañeros y compañeras del aula.

En el aprendizaje cooperativo se evalúan los trabajos del alumnado de acuerdo con determinados criterios que se han dado antes a conocer, mientras que en el aprendizaje competitivo el alumnado es calificado según una norma.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje, funcionando en sesiones de una hora a varias semanas de clase o durante el curso, para poder llevar a cabo esta metodología en el aula es necesario que el profesorado realice una serie de requisitos, los cuales son:

- Especificar los objetivos de la asignatura en ese momento de la clase.
- Tomar una serie de decisiones previas al momento del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Explicar la tarea a realizar y la interdependencia positiva al alumnado.
- Supervisar el aprendizaje e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal del aula.
- Evaluar el aprendizaje del alumnado y ayudarlo a determinar el nivel de eficacia con que ha funcionado el grupo.

El cooperativismo, entre otros aspectos, garantiza la participación activa del alumnado en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes, lo que conlleva que una retroalimentación entre dicho grupo respecto de la inteligencia emocional sea clave para el buen funcionamiento, y un profesorado capaz de detectarla para poder apoyarla y gestionarla en caso de necesidad.

Para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz, hay que tener en cuenta que no todas las formaciones grupales son cooperativas, como exponen Katzenbach y Smith (2011) agrupar a varias personas en una misma habitación, entiéndase aula en este caso, y decir que es un grupo cooperativo, no basta para que lo sea. Los grupos de estudio, de trabajo y/o los grupos de lectura, por ejemplo, no son grupos cooperativos.

El profesorado, aún con las mejores intenciones, puede terminar por tener en su aula grupos tradicionales de aprendizaje, en lugar de grupos cooperativos, por lo que una de las principales tareas es fortalecer las relaciones de cooperación.

Grupo de trabajo	Equipo
Líder fuerte y claramente enfocado	Roles de liderazgo compartidos
Responsabilidad individual	Responsabilidad individual y mutua (propósito específico de equipo que es alcanzado por el propio equipo)
Productos de trabajo individuales	Producto de trabajos colectivos
Mide su eficacia indirectamente por la influencia sobre los demás	Mide el desempeño directamente, evaluando los trabajos de producto colectivo
Discute, decide y delega	Discute, decide y hace verdadero equipo buscando los puntos en común

Cuadro 2. No todos los grupos son equipos: cómo advertir la diferencia.

Por lo que, como conclusión, a partir de investigaciones como la de Johnson, Johnson y Halubec (1994), el cooperativismo comparado con otras metodologías favorece entre otros aspectos los siguientes:

Mayores esfuerzos y motivación por lograr buenos resultados, mayor posibilidad de retención, y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

Relaciones más positivas entre el alumnado, con un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal, y valoración de la diversidad.

Mayor salud mental y emocional ya que supone un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, mayor desarrollo social, integración, autoestima, sentida de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones, es decir, una gestión positiva de las propias emociones.

Los efectos de la cooperación sobre otros métodos, hace que se constituya, entre otras, en una de las herramientas más poderosas para poder trabajar en un aula con un auditorio emocionante, pero sin olvidar que el profesorado ha de ser uno de sus actores principales.

Flipped classroom o la pedagogía inversa

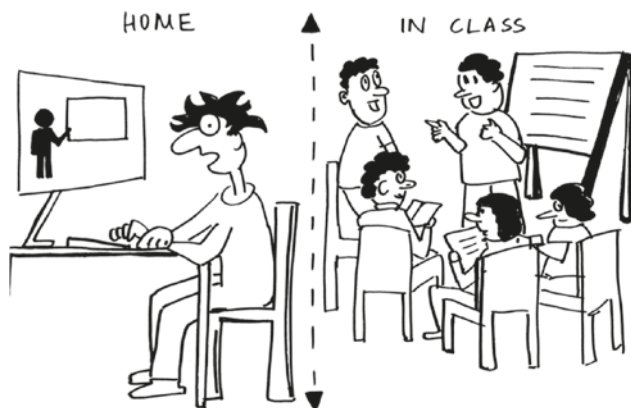


Figura 2. Flipped Classroom (Fuente: dailytrojan.com).

La pedagogía inversa fue creada por Jonathan Bergmann y Aaron Samns, profesores de química como recurso para afrontar el alto nivel de absentismo escolar que se estaba padeciendo en aquel momento en sus aulas.

Estos profesores destacaron, frente al modelo tradicional, que lo importante de este modelo pedagógico o nueva metodología, es que el alumnado actúa como sujeto activo, interactúa y se establecen grupos de cooperación y colaboración; por tanto, el profesorado pasa a ser un intermediario en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Posteriormente, la clase invertida ha ido evolucionando y se ha ido complementando basándose actualmente en cuatro tipos de actividades, siendo estas las siguientes:

Experience (experiencia)	• Ejercicios de experiencia, activos y significativos para el alumnado.
What (qué)	• El alumnado explora los contenidos que han sido facilitados por el profesorado, ya sean vídeos con clases grabadas, audios, páginas web.
So what (y qué)	• Consiste en la reflexión del alumnado, el cual reconstruye el contenido a partir de la reflexión realizada utilizando blogs, audiovisuales o interacciones en el aula.
Now what (ahora qué)	• El alumnado presenta, valora y justifica los aprendizajes realizados a través de sus propias producciones y presentaciones visuales diseñadas.

Esta metodología puede parecer reciente, innovadora, pero realmente hace años que existe. La clase invertida consiste en una interacción conjunta entre el aprendizaje en línea y el aprendizaje en el aula. Es decir, accediendo a los contenidos fuera del aula y realizando la parte práctica y el desarrollo de las tareas dentro de ella, por lo tanto, se podría decir que funciona al revés de la metodología tradicional.

Mazur (2013) realizó una propuesta para reorganizar y renovar el modelo de las aulas, la denominó *Peer Instruction* (instrucción por parejas). Este modelo se basa en la interacción entre los diferentes agentes educativos, entre sus principios, destacamos los siguientes:

- El alumnado se prepara las clases a través de material didáctico.
- Seguidamente se realiza, prepara preguntas y dudas a través de aquello que se ha leído o se ha documentado.
- A continuación, a través de las redes, con compañeros y compañeras del aula, se realiza una puesta en común interaccionando en estos espacios virtuales.
- El profesorado se puede preparar la sesión de clase presencial, mejor organizada y adaptada a las necesidades del alumnado, ya que puede seleccionar el material complementario adecuado.
- En clase el profesorado (que actúa como guía) plantea dudas para que el alumnado interacciones entre sí, busquen y encuentren soluciones.

Invertir una clase significa e implica un enfoque integral, que es la combinación entre la enseñanza presencial directa con métodos de perspectiva constructivista del aprendizaje, los cuales aplicados adecuadamente pueden sustentar todas las fases del ciclo de aprendizaje que componen la taxonomía de Bloom.⁷

Por tanto, esta nueva organización metodológica de los contenidos permite disponer de más tiempo dentro de las aulas, lo que permite aprovecharlo para aumentar la participación del alumnado a través de preguntas, debates, realización de actividades, exploración y aplicación de tareas relacionadas con los contenidos adquiridos de forma autónoma.

Además, la clase inversa fomenta la curiosidad y el trabajo colaborativo por lo que, entre sus beneficios, como metodología innovadora que tiene en cuenta la parte afectiva emocional del alumnado, se destaca, entre otros, los siguientes:

- Aprendizaje más autónomo.
- Permite emplear más tiempo en la atención a la diversidad del aula, y una mayor adaptación al ritmo de este.
- Oportunidad para compartir información y conocimiento entre todos los agentes educativos, incluyendo a la familia.
- Crea y potencia el aprendizaje colaborativo.
- Mayor implicación y motivación por parte del alumnado, lo que provoca la implicación y el compromiso con el grupo clase.
- Mayor aprovechamiento del tiempo en debates, reflexiones críticas y proyectos prácticos.
- Mejor ambiente de trabajo en el aula, convirtiéndola en un espacio de trabajo activo.
- Fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

Las inteligencias múltiples

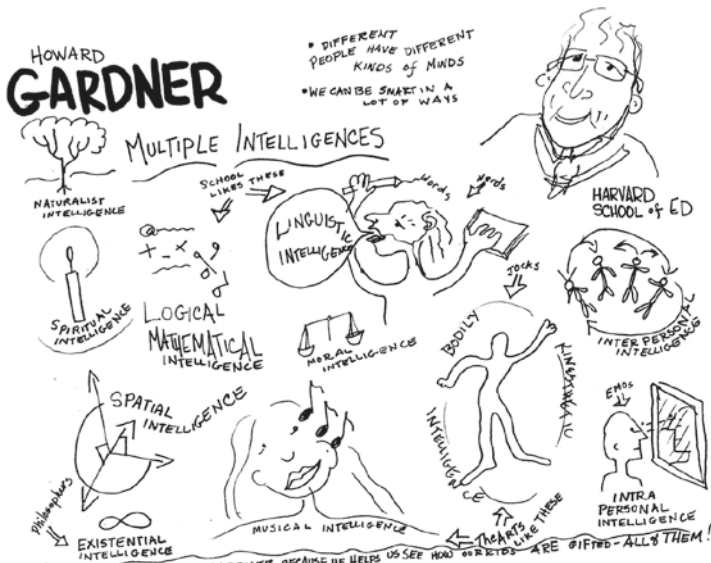


Figura 3. Inteligencias múltiples (Fuente: Gabinete de psicología Psicovida, Zaragoza).

7 La taxonomía de Bloom es un conjunto de tres modelos jerárquicos usados para clasificar objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad, mostrando una visión global del proceso educativo mostrando una visión en donde se conjugan la dimensión afectivo emocional, psicomotora y cognitiva.

En mayo del año 2011, el psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias en el ámbito de las Ciencias Sociales. Gardner, ha centrado su trabajo principalmente en el análisis de las capacidades cognitivas del ser humano, a partir del cual ha desarrollado su Teoría de las Inteligencias Múltiples.

En dicha obra (Gardner, 2001) expone que no existe una única inteligencia, sino que cada persona posee, al menos, ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal (en donde entre otros aspectos cobra especial relevancia el aspecto emocional)

Asumir la teoría de Gardner en educación supone un cambio de gran relevancia ya que implica tener en cuenta las potencialidades innatas de nuestro alumnado, de manera que el proceso de enseñanza aprendizaje se convierta realmente en un proceso de estimulación de cada una de las inteligencias de la persona.

Entendemos que asumir la teoría de Gardner supone un cambio significativo en el modelo educativo, ya que implica la toma en consideración de las potencialidades innatas del alumnado, de manera que la enseñanza se convierta en un proceso de estimulación de cada una de las inteligencias de la persona.

Una de las contribuciones más relevantes de Gardner es el modelo que plantea de una escuela inteligente, la cual se basa en un aprendizaje que surge como consecuencia del acto de pensar, y entendiéndolo como la involucración del uso flexible y activo del conocimiento.

En relación a los objetivos de aprendizaje, no realiza ningún tipo de descripción de los mismos, porque centra la atención en el aula como el soporte y lugar de encuentro en donde se han de dar todas las experiencias de aprendizaje, y además resaltando la necesidad de un ambiente óptimo que posibilite el desarrollo de las diferentes inteligencias, convirtiéndose por ello el alumnado en el objetivo propio de la práctica educativa.

Sin embargo, es necesario una breve descripción de cuáles son los aspectos a tener en cuenta en cada una de las inteligencias descritas por Gardner para su mejor conocimiento:

Inteligencia lingüística

- Capacidad para hacer un buen uso del lenguaje en todos sus aspectos.
- Dominio de la comunicación verbal, no verbal o escrita.
- Relacionada con el área de Broca, de Wernicke y la región frontal del cerebro, principales responsables de la comprensión lingüística, la elaboración gramatical y el lenguaje.

Inteligencia lógico-matemática

- Capacidad para identificar modelos y hacer cálculos, formular y verificar hipótesis, así como analizar ideas abstractas.
- Facilidad para resolver problemas mentalmente complejos.
- Relacionada con el lóbulo parietal izquierdo y la corteza cerebral, las cuales potencian el razonamiento tanto de tipo inductivo como deductivo.

Inteligencia cinética-corporal

- Capacidad especial para la resolución de problemas utilizando como instrumento el cuerpo.
- Habilidad natural para controlar y dominar el cuerpo.
- Relacionada con un mayor desarrollo de la corteza cerebral, los ganglios basales y el cerebelo.

Musical

- Sensibilidad especial por la música y por los sonidos.
- Gran agudeza auditiva que permite captar sonidos y tonos prácticamente e imperceptibles para otras personas.
- Relacionada con el lóbulo temporal derecho que se relaciona con la percepción, la audición y la sensibilidad auditiva.

Espacial

- Habilidad de observación del mundo y de los objetos desde diferentes perspectivas.
- Capacidad para apreciar el entorno en varias dimensiones y extraer diferentes fragmentos de esas perspectivas.
- Relacionada con el hemisferio cerebral derecho y el lóbulo occipital.

Naturalista

- Relacionada con la sensibilidad para observar y disfrutar del entorno.
- Capacidad especial de supervivencia que les permite desenvolverse con mayor libertad y autonomía en el entorno.

Interpersonal⁸

- Capacidad de comprensión y empatía.
- Su principal escenario es la interacción social.
- Capacidad para manejar las relaciones humanas y la sensibilidad para reconocer las necesidades, motivaciones y emociones ajenas.
- Relacionada con el desarrollo del lóbulo frontal.

Intrapersonal

- Auto imagen muy precisa, conocimiento de sus debilidades y fortalezas.
- Vinculadas al autoconocimiento y la reflexión.
- Capacidad para plantearse metas evaluar los pros y los contras, y control de sus emociones.
- Relacionada con los lóbulos frontales.

Como conclusión exponer que las implicaciones de esta nueva mirada metodológica en la educación, no solo pasa por potenciar el desarrollo integral de nuestro alumnado sino también por respetar la individualidad, sus capacidades y habilidades.

8 La inteligencia interpersonal y la intrapersonal formarían el concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (2013).

Al fin y al cabo, el sistema educativo se supone que nos debería preparar para la vida, y deberíamos poder desarrollar en ella todas nuestras potencialidades.

El sistema educativo durante mucho tiempo se ha empeñado en considerar, muy a menudo, más importantes unos aprendizajes que otros, por lo que cabría plantearse si nuestro alumnado escoge un camino mejor valorado socialmente o por qué realmente es su deseo.

La gamificación en el aula

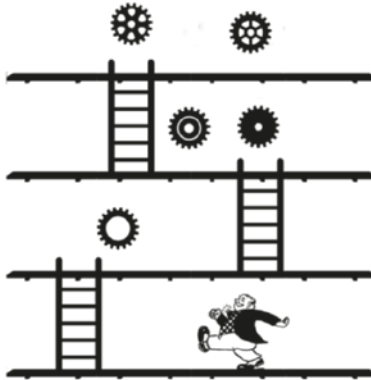


Figura 4. Gamificación en el aula (Fuente: observatorioeducacion.es).

Gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón) es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos.

Una correcta implementación de estrategias de gamificación permite pasar de la mera conectividad al engagement o compromiso, logrando que los miembros de una comunidad, en este caso, la educativa participe de manera dinámica y proactiva en acciones que generalmente requieren un esfuerzo de la voluntad personal.

La integración de dinámicas de juego en entornos no lúdicos no es un fenómeno nuevo, pero el crecimiento exponencial del uso de videojuegos, ha despertado el interés de ámbitos como el educativo.

No en vano, el juego está entre el ser humano desde su origen, pero este punto nos lleva a centrarnos en los videojuegos con carácter audiovisual. Las primeras creaciones se dieron en los años setenta en los Estados Unidos, con unas máquinas de videojuego denominadas Pong-Pong y de características físicas parecidas a las tragaperras (Rodríguez, 2002).

Actualmente, en este siglo, el desarrollo de los videojuegos ha explorado internet, y gracias a este medio se ha experimentado un crecimiento de estos, por lo que se ha empezado a estudiar su aplicación debido a la facilidad de acceso en el campo de la educación, y concretamente con su implementación en el aula.

Pero para entender mejor la gamificación y su uso en el ámbito educativo, es necesario conocer una serie de elementos y características que suelen estar presentes, siendo estas comparadas por Zichermann y Cunningham (2011):

- La base del juego: se encuentra la posibilidad de aprender, jugar, consumir la información de aquello que se desee transmitir, la interactividad y el *feedback*.
- Mecánica: la incorporación al juego de niveles o insignias fomenta el deseo de superación, al mismo tiempo que recibe información del producto elaborado.
- Estética: el uso de imágenes gratificantes a la vista del alumnado.
- Idea del juego: el objetivo que se pretende conseguir, ya que a través de las mecánicas establecidas se va recibiendo información y con ello se pueden adquirir habilidades simulando para ello situaciones de la vida real.
- Motivación: la predisposición psicológica de la persona a participar es un desencadenante, por lo que es necesario encontrar un término medio para que el alumnado no se vea incapaz de conseguir el objetivo, por tanto, deje el juego, o, todo lo contrario, que el juego se resuelva de manera tan fácil que no resulte atractivo.
- Promover el aprendizaje: la gamificación incorpora técnicas de la psicología para fomentar el aprendizaje a través del juego.
- Resolución de conflictos: se puede entender como el objetivo final, es decir, llegar a la meta o simplemente resolver el problema.

Así, según consta en el Informe Horizon del año 2014 (INTEF, 2014), la gamificación es una tendencia metodológica que se irá implementando en las aulas como un recurso e instrumento de motivación para el aprendizaje, revalorizando el juego y su aspecto lúdico ya que promueve la creatividad y ayuda a fijar mejor el aprendizaje debido al fuerte componente emocional que conlleva; por lo que otras metodologías son las que asocian a esta, entre las que se destaca:

- Cooperativismo
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprender haciendo
- Las emociones al servicio del aprendizaje

El aprendizaje basado en proyectos (ABP)



Figura 5. ABP (Fuente: pinterest.es)

El Aprendizaje basado en Proyectos (ABP o *Project-Based Learning*) es una de las nuevas metodologías educativas que fomenta el cambio y la mejora educativa, en la que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole por ello enfrentarse a desafíos, resolver problemas y trabajar con los compañeros y compañeras del aula en un entorno autónomo, pero organizado y con un profesorado que asesora y evalúa durante todo el proyecto.

En esta metodología el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y de actitudes, es una metodología y no una estrategia instruccional, convirtiéndose en una estrategia de aprendizaje en donde el alumnado ha de enfrentarse a un proyecto que ha de desarrollar.

Se basa en la necesidad de cambiar el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla sin saber por qué y para qué o su necesidad en la vida, para pasar a un aprendizaje con sentido, dando para ello el protagonismo al alumnado y evitando que su papel sea pasivo para convertirse en el verdadero protagonista desde una participación activa y crítica.

Cada persona posee un cerebro único y la plasticidad cerebral nos asegura su desarrollo, por lo que debemos posibilitar que cada persona alcance su desarrollo a través de la toma de control de su propio aprendizaje.

Esta metodología consiste en la realización de un proyecto, de cierta envergadura y, sobre todo, grupal. Ese proyecto ha sido analizado previamente por el profesorado para asegurarse de que el alumnado tiene todo lo necesario para resolverlo, y que durante dicha resolución se desarrollarán todas las destrezas necesarias.

La pregunta generadora es la que provoca su desarrollo, pero esta no ha de tener una respuesta sencilla y simple basada en información, sino que requiere, de forma imprescindible, del pensamiento crítico para su resolución. El proyecto debe ayudar a realizar tareas cognitivas que lleven a juzgar entre alternativas, sopesar la evidencia, revisar las ideas originales, y/o resumir los puntos más importantes en un argumento.

Entre sus objetivos, destacan los siguientes por ser los más representativos:

- Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos del quehacer cotidiano.
- Desarrollar la motivación tanto hacia la búsqueda como hacia la producción de conocimientos que a través de las diferentes experiencias que haya de vivir el alumnado, lo involucren en el desarrollo y aplicación de habilidades y conocimientos.
- Integrar las asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos.
- Fomentar de la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, y la facilidad de expresar opiniones personales.
- Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación.
- Satisfacer una necesidad social de grupo, como es el alumnado, de fortalecer valores y el compromiso con el entorno que les rodea.

Sin embargo, no todos los proyectos trabajados en las aulas, se puede decir que tengan la esencia del ABP, ya que para que esto sea así han de cumplirse una serie de premisas o de pasos o fases para considerarse como tal, siendo estas:

1. El proyecto surge como una necesidad real de saber, el grupo se enfrenta a una situación a la que debe dar respuesta.
2. El alumnado se plantea qué sabe de la situación y qué necesitan saber de esta.
3. Comienza una fase de investigación, en donde toma cuerpo la interacción con todos los agentes educativos, mediante grupos heterogéneos (el profesorado no prepara la información que van a necesitar para abordar dicha necesidad)
4. Al final del proceso de investigación, los grupos muestran al grupo clase cuáles han sido los resultados de su investigación. Durante esta fase es cuando se producen la mayoría de los aprendizajes. Se finaliza con un mapa conceptual acerca de lo investigado.
5. En el proceso de evaluación, todo el grupo clase se reúne para poner en común lo aprendido y para volver a plantearse qué quieren saber ahora acerca de la situación. El proyecto se convierte en una espiral de aprendizaje, ya que el surgimiento de nuevas cuestiones inicia un nuevo proyecto.

Como conclusión cabe añadir que el ABP por su metodología y su esencia requiere del trabajo en equipo, lo que nos lleva nuevamente a la necesidad de un grupo cohesionado en el trabajo y en las relaciones, por lo que la gestión y la alfabetización emocional se hace de nuevo imprescindible como motor de las interacciones que la propia metodología requiere.

Conclusiones

Los procesos de enseñanza aprendizaje son extremadamente complejos, ya que son el resultado de múltiples causas que interaccionan. Sin embargo, estas causas responden principalmente a lo cognitivo y a lo emocional. A pesar de ello, el modelo educativo imperante tiende a ignorar o a minimizar ambas confluencias, por lo que se reviste la necesidad de cambio.

La revolución educativa que generó el constructivismo llama imperiosamente a abrir un debate, en donde se incluya el papel de las emociones dentro de nuestras aulas, lo que nos lleva de nuevo a plantearnos que estas no han de ser tratadas como un mero apartado diario dentro de nuestro quehacer educativo, sino que cabe el establecimiento y la correlación de estas con nuevas prácticas metodológicas, por lo que cabe preguntarse: ¿somos metodológicamente emocionales?

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Ibarrola, L., de Davalillo, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula*. Madrid: Fundación Santa Maria-Ediciones SM.
- INTEF (2014). *Resumen Informe Horizon. Enseñanza Primaria y Secundaria*. Departamento de Proyectos Europeos. Madrid: INTEF.
- Johnson, D., Johnson, R. y Halubec, E. (1994). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educación.
- Katzenbach, J. y Smith, D. (2011). La disciplina de los equipos. *Harvard Business Review*, 118-128.

- Mazur, E. (2013). *Peer Instruction*. Cambridge: Pearson New International Edition.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura* (CLXXXV)
- Mora, F. y Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Myers, D. (2013). *Psychology*. Michigan: Worth Publishers.
- Nieto Gil, J. M. (2011). *Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.
- Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementaruy games mechanics in web an mobile apps*. Cambridge: O' Reilly Media.

PARTE 2

...

AEMO

AEMO

Programa de alfabetización y gestión emocional



*Agustín Caruana Vañó, Natalia Albaladejo-Blázquez,
Laura López Martínez, Carlos Ruiz Ramírez, Laura Molina Tortosa,
F. David García González, Mariano Estevan Poveda,
Ángela M^a Guilabert Montoya*

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En este campo hay numerosos y variados enfoques conceptuales, pero nuestro programa está principalmente dirigido a docentes y trata de ser muy práctico, pues tiene la vocación de ser de utilidad para integrar las emociones en las aulas. No buscamos esclarecer todos los enigmas ni resolver todos los debates académicos que existen en el mundo conceptual de las emociones y temas relacionados, etc. Remitimos, pues, al lector al marco conceptual de nuestra anterior publicación (Caruana y Gomis 2014), que consideramos suficientemente esclarecedor, vigente y válido, mientras que en esta ocasión solo reflexionaremos sobre algunas aportaciones recientes, adentrándonos particularmente en el campo de la neurociencia de las emociones.

Delimitación conceptual

En un plano coloquial todo el mundo comprende a qué nos referimos cuando hablamos de emociones, pues las vivimos y sentimos en nosotros mismos y las observamos, padecemos o disfrutamos, en los demás. Incluso no dudamos reconocerlas en nuestros animales de compañía (en general, mamíferos¹) con quienes tenemos un trato más cercano.

1 Investigaciones recientes indican que algún tipo de afecto existe ya en vertebrados no-mamíferos. Por ejemplo, pájaros aislados sufren estrés por separación de una forma muy similar a los jóvenes mamíferos (...) Iguamente, como hemos visto en el ejemplo del cangrejo, hay sugerentes evidencias de que algunos invertebrados tienen experiencia afectivas (Panksepp, 2012, p. 32)

Referencia de este artículo (formato APA, 6^a Ed.):

Caruana Vañó, A., Albaladejo-Blázquez, N., López Martínez, L., Ruiz Ramírez, C., Molina Tortosa, L., García González, F. D., Estevan Poveda, M. y Guilabert Montoya, A. M. (2017). AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 201-239). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Si tuviéramos que definir las diríamos que son estados de ánimo (vivencias afectivas), que nos hacen sentir sensaciones y sentimientos peculiares, incluso extraños. Sensaciones corporales, palpitaciones, piel fría o caliente, sudoración profusa, enrojecimiento de la cara, temblor, de tensión, como si nuestra cabeza fuera una olla a presión, o de tensión muscular, etc. Sentimientos de agrado o desagrado, atracción o repulsión, en ambos casos de intensidad variable desde apenas perceptibles hasta totalmente abrumadores y desbordantes.

Esas vivencias despiertan nuestras ganas de hacer cosas o, por el contrario, nos las quitan. Nos llevan a acercarnos a lo que nos atrae o alejarnos de lo que nos desagrada, y a comportarnos de formas muy diversas: gritar o chillar, hablar sin parar o quedarnos mudos, romper a llorar o a reír, apartarnos de las personas o buscar su compañía, atacar o huir, saltar y gesticular o permanecer inmóviles, pasivos, indolentes...

En el plano mental, algunas situaciones nos llevan a reflexionar, a explorar tanto sus causas como sus consecuencias, o valorar estrategias para detener la experiencia cuando es desagradable, o para aumentar su duración cuando es agradable o placentera. En ocasiones nos deja la "mente en blanco" sin poder hilvanar ni una sola reflexión o pensamiento, mientras que en otras no podemos dejar de rumiar ideas a veces de forma circular y obsesiva...

Quizás debería finalizar aquí esta delimitación conceptual, dado que cuando abandonamos el terreno coloquial, en el campo científico las certezas se convierten en dudas, cuando no derivan en interminables debates aún no resueltos. Así, en uno de sus últimos trabajos, un neurofisiólogo especializado en el estudio de las emociones como es Joseph Ledoux, renuncia a definir el término "emoción" limitándose a concluir que:

la introspección de las experiencias subjetivas nos informa que ciertos estados mentales se acompañan de "sentimientos" y otros no. A esos estados que los humanos asociamos con sentimientos con frecuencia los denominamos emociones. Los términos "emoción" y "sentimiento", de hecho, son utilizados con frecuencia de forma indistinta. (Ledoux, 2014, pp.14-15)

Otros expertos llegan al punto de dudar, incluso, que las emociones sean entidades o fenómenos naturales, con existencia independiente de la percepción que tengamos de ellas (Barrett, 2006). Esta autora señala que tras 100 años de investigación no está claro en absoluto que haya pruebas irrefutables de que las emociones sean fenómenos naturales. Se limita a reconocer la existencia de "algunas evidencias" respecto a la ira, el miedo y la tristeza. Y finaliza sugiriendo que, en vez de hablar de emociones concretas (discretas o básicas), tendría mucho más sentido hablar de un sistema afectivo general que configuraría el elemento constituyente básico de la vida emocional, al que ella denomina afecto básico o esencial (o núcleo afectivo), y que dispondría de sus correspondientes circuitos cerebrales presentes desde el nacimiento (innatos) en humanos y otros mamíferos.

En nuestro anterior libro (Caruana y Gomis, 2014) presentamos una adaptación del mapa afectivo básico. El concepto de afecto esencial o básico (núcleo afectivo), ha evolucionado desde el originario modelo "circunflejo" al que añade matices conceptuales que lo van enriqueciendo (Russell, 2003, 2014; Posner et al., 2005; Barrett, 2011). Por tanto, según la perspectiva dimensional de este modelo, las emociones y experiencias afectivas, pueden clasificarse respecto a dos dimensiones: (1) valencia (si es agradable o desagradable) y (2) nivel de activación o excitación neurofisiológica. La combinación de ambas constituye el núcleo afectivo. En la Figura 1 vemos una reciente representación gráfica del mismo (Russell, 2016):

- I Activación placentera: p. e. enérgico, excitado.
- II Placer activo: p. e. entusiasmo, euforia
- III Placer: p. e. satisfecho, contento
- IV Placer desactivado: p. e. sereno, tranquilo
- V Desactivación placentera: p. e. apacible, calmado
- VI Desactivación: p. e. callado, inmóvil
- VII Desactivación desagradable: p. e. cansado, perezoso
- VIII Displacer desactivado: p. e. triste, sombrío
- IX Displacer: p. e. infeliz, insatisfecho
- X Displacer activado: p. e. molesto, agobiado
- XI Activación desagradable: p. e. muy inquieto, frenético
- XII Activación: p. e. excitado, activado

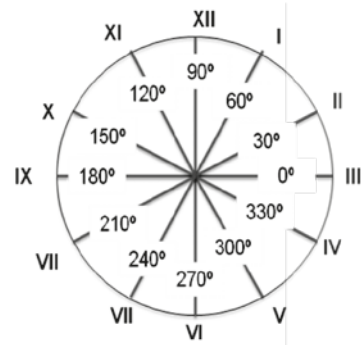


Figura 1. Mapa del afecto básico (Núcleo afectivo) (Adaptado de Russell, 2017).

Componentes de las emociones

Por otro lado, las situaciones afectivas son estados del organismo que presentan diversas manifestaciones que constituyen los componentes de las emociones:

1. Neurofisiológico y endocrino: nivel de activación fisiológica por actividad del SNA y del sistema neuro endocrino.
2. Conductual: respuestas motoras, en musculatura facial y resto del sistema músculo esquelético.
3. Cognitivo: procesamiento cognitivo, valoración de la situación, sensación consciente (sentimiento o etiquetado afectivo de la situación).

Por tanto, las emociones presentan 2 caras o facetas, por un lado la vivencia subjetiva (experiencia emocional o afectiva), y por otro, la expresión emocional (verbal o no verbal, consciente y visible). La vivencia emocional estaría íntimamente relacionada con el componente cognitivo, incluyendo todo tipo de sentimientos, sensaciones corporales y pensamientos presentes durante el episodio emocional. La expresión emocional sería la manifestación del componente conductual, conformando la faceta más visible y externa de la emoción, mediante la que interactuamos con otras personas y con el entorno en situaciones de amenaza o de oportunidad relevantes para nosotros y que juega un papel regulador de las interacciones sociales (Aguado, 2005).

Otros estados afectivos

Además, la complejidad de la vida afectiva no se limita a las emociones, existen otros fenómenos afectivos que conviene conocer para diferenciar si estamos hablando de una emoción concreta puntual y transitoria (ahora "estoy" triste, unos segundos o minutos), o de un estado de ánimo más estable y duradero en el tiempo ("me siento" triste, horas, días o semanas), o de una disposición afectiva de la personalidad, del carácter o del temperamento ("soy una persona triste", casi todo el tiempo).

Las emociones básicas

Desde un punto de vista neuroevolutivo Darwin apuntó dos ideas fundamentales (*La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*):

- La expresión de nuestras emociones es innata y universal.
- Nuestras emociones son producto de la evolución.

Si en el campo científico resulta complicado encontrar una definición de consenso del término emoción, es misión prácticamente imposible dar con una clasificación de las emociones -básicas o no- o con un listado de sus características. En un trabajo anterior (Caruana y Gomis, 2014) reunimos las propiedades de las emociones básicas destacadas por Aguado (2005): son universales (se observan en todos los seres humanos), primitivas (filogenéticamente y ontogenéticamente), con expresiones faciales típicas, asociadas a diferentes tendencias de acción y a diferentes patrones de activación fisiológica, y con una base cerebral diferente tanto neuroanatómica como neurofuncionalmente.

Ekman y Cordaro (2011) enumeran una más amplia relación de características que -a su juicio- cumplen "casi" todas las emociones básicas (p. 365):

- Disponen de señales universales.
- Fisiología distinta.
- Valoración automática.
- Sucesos antecedentes universales.
- Presencia en otros primates.
- Susceptibles de aparición súbita.
- Pueden ser de corta duración.
- Ocurrencia espontánea.
- Diferentes pensamientos, recuerdos e imágenes.
- Experiencia subjetiva diferente.
- Filtración selectiva de la información que sustenta la emoción.
- El objetivo de la emoción no está predeterminado.
- La emoción puede implementarse de forma constructiva o destructiva.

A pesar de las discrepancias, diferentes denominaciones y criterios de inclusión, podemos concluir con Aguado (2005, p. 40) que "hay un cierto acuerdo respecto a la inclusión de cuatro emociones que sin duda tienen un papel prominente en la vida de todas las personas". Constatamos, por tanto, que hay un cierto acuerdo en señalar 4 emociones básicas: felicidad / alegría, miedo, ira, tristeza (Randles, 2011; Izard, 2011; Panksepp y Watt, 2011; Levenson, 2011; Ekman y Cordaro, 2011; Oatley y Johnson-Laird, 2011).

Función general de las emociones

La función general de las emociones es contribuir a la supervivencia y el bienestar. En el plano biológico las emociones son indispensables para la supervivencia. Redolar (2015, p. 636) destaca que:

Las emociones se consideran estados con una función reguladora que fomentan la supervivencia del organismo. Constituyen un conjunto de respuestas fisiológicas (neurovegetativas y endocrinas), tendencias de conducta y sentimientos subjetivos (en el caso del ser humano) que llevan al individuo a reaccionar ante una situación de importancia biológica o con un significado personal.

En esta misma línea, Ledoux (2014), tras esquivar el espinoso debate conceptual sobre las emociones, cambia el foco de interés hacia los circuitos que promueven funciones que permiten la supervivencia detectando y respondiendo a situaciones de reto o de oportunidad, a saber: la defensa ante situaciones de peligro, el mantenimiento energético y aporte nutricional, el balance de fluidos, la conservación de la temperatura del cuerpo (termorregulación) y la reproducción. Ledoux los considera circuitos generales de supervivencia que compartimos

todos los mamíferos en sus aspectos principales, si bien con matices diferenciales en cada especie. La función última de dichos circuitos sería emitir una serie de respuestas adaptativas con el fin de mantener la supervivencia y el bienestar del organismo. Para Ledoux, emoción, motivación, refuerzo, y activación serían componentes o facetas de un proceso o mecanismo general de supervivencia que se despliega ante situaciones de amenaza o de oportunidades para incrementar el bienestar.

¿Cómo se relaciona el “afecto” (o la emoción) con estos circuitos? Ledoux opina que esos sentimientos surgen en las personas cuando adquirimos conciencia (1) porque el organismo detecta la activación de circuitos de supervivencia ante una situación de reto o de oportunidad y (2) valora y etiqueta ese estado. Como veremos posteriormente, este es el postulado central que comparten todos los enfoques que se reúnen bajo rótulo “neurociencia cognitiva”.

Pero estos no son los únicos sentimientos presentes en humanos: existen otros relacionados con emociones sociales de orden superior (culpa, vergüenza, orgullo) o sensoriales (placer ante las caricias, o displacer ante un picor molesto). Estudiar científicamente los sentimientos es complicado dado que se trata de vivencias o experiencias subjetivas, y no se pueden medir directamente: debemos centrarnos en la expresión (conductual o verbal) de la persona que los está sintiendo. Pero mientras que las personas disponemos de la posibilidad de utilizar las palabras, el lenguaje, para expresar lo que sentimos, no sucede lo mismo con los animales, de quienes solo disponemos de su expresión conductual para interpretar y deducir sus estados afectivos internos.

De forma similar, Barrett (2006) considera que los acontecimientos y objetos disponen de significado afectivo en la medida en que pueden alterar el equilibrio homeostático del organismo. Una persona tiene una reacción afectiva a un estímulo, o a un objeto, cuando le asigna un valor (beneficioso o perjudicial). Es decir, traduce la información del entorno en una representación interna. La intensidad de la respuesta afectiva neurofisiológica (grado de activación simpática o parasimpática) se traduce en urgencia (impulso o ganas) de actuar de forma ajustada a las demandas y características de cada situación. Este afecto básico (núcleo afectivo) constituye la base de la experiencia emocional. La respuesta neurofisiológica, asimismo, es accesible a la consciencia y la vivimos como agradable (buena) o desagradable (mala) conformando ambas la valencia emocional (agradable-positiva, o desagradable-negativa). También sentimos el nivel de activación o desactivación de la respuesta. El afecto básico es un barómetro neurofisiológico de la relación del individuo con su entorno en cada momento concreto, y los sentimientos vivenciados suponen la lectura del barómetro.

Damasio (2010) utiliza la misma imagen del barómetro emocional cuando concluye que los sentimientos emocionales son la lectura consciente de nuestros estados corporales (neurociencia cognitiva) y constituyen el barómetro del modo en que gestionamos la vida. Asignamos valor a aquellos acontecimientos u objetos que conservan el equilibrio homeostático dentro de los límites compatibles con el mantenimiento de la vida en general, y del bienestar en particular. Salirse de esos límites lleva a zonas de riesgo que derivan en enfermedad o muerte. De modo que, el organismo vivo considera más valioso todo aquello que induce a una óptima regulación de la vida. Cuando nos mantenemos entre los parámetros óptimos experimentamos sensaciones positivas, agradables en la mente, lo que constituye la base de nuestras sensaciones de bienestar y placer. En tanto que las situaciones de peligro se expresan como sensaciones negativas, desagradables o dolorosas.

Neurociencia de las emociones

Los avances en neurociencia presentan las emociones como “sistemas muy rápidos de procesamiento de la información que nos ayudan a actuar en nuestro entorno con un grado de conciencia mínimo, pero con un alto nivel de eficacia” (Fernández-Berrocal y Fernández-Abascal, 2015, p. 96).

Desde esta perspectiva las emociones son:

disposiciones con una base neural que posibilitan la puesta en marcha de reacciones apropiadas a los acontecimientos que tienen lugar y que son de importancia biológica para el individuo, permitiendo una respuesta que facilite su adaptación a las demandas de la situación, que generalmente resulta cambiante. (Redolar, 2015, p. 636)

Son bien conocidas las teorías tradicionales sobre el origen de las emociones (ver Redolar 2015, p. 641). Pero tanto las visiones tradicionales (Teorías de James-Lange, Cannon-Bard, Papez y McLean, Schachter-Singer), como las más actuales (Damasio, Ledoux, Panksepp) se adscriben a uno de los dos grandes enfoques teóricos sobre la comprensión neurológica del origen de las emociones que sostienen planteamientos contrapuestos, quizás irreconciliables, y que se han denominado como neurociencia cognitiva (NC) y neurociencia afectiva (NA).

Los representantes de la neurociencia cognitiva (NC) sostienen que la experiencia afectiva (sentimiento emocional), emerge únicamente cuando el cerebro superior (corteza cerebral) “lee o interpreta” (“etiqueta”, ver citas anteriores de Ledoux, Barrett y Damasio) la información emocional que recibe de manifestaciones corporales y procesos fisiológicos del cerebro inferior, que acompañan al estado afectivo. Aun a riesgo de simplificar en exceso, citaré como ejemplo de este enfoque la ocurrente y popular frase de Williams James (1842-1910) “estoy triste porque lloro”. La emoción se origina en el momento en que somos conscientes de la vivencia emocional que experimentamos y le ponemos un nombre. En otras palabras, cuando la parte superior de nuestro cerebro (corteza cerebral) etiqueta como “tristeza” el conjunto de manifestaciones de todo tipo (corporales, fisiológicas, sensoriales, etc.) que experimentamos durante la vivencia, por ejemplo el llanto. Los principales representantes clásicos de este enfoque -teoría de James-Lange o de Shachter-Singer- tienen sus correspondientes versiones actualizadas en Joseph Ledoux (2014) y Antonio Damasio (2010) (este último con una visión más sutil o elaborada).

La neurociencia afectiva (NA) considera que los sentimientos se originan en la propia actividad cerebral (origen subcortical y tronco del encéfalo). En esta ocasión, la frase representativa del enfoque sería “lloro porque estoy triste”. Es decir, los estados afectivos se generan a un nivel subcortical profundo, en circuitos ancestrales que han evolucionado filogenéticamente en humanos y mamíferos para contribuir a la supervivencia del organismo. El sentimiento emocional surgiría directamente como consecuencia o expresión de la activación de los circuitos cerebrales propios de cada emoción. No sería necesaria la actuación cognitiva superior -de la corteza cerebral- para reconocer, interpretar, etiquetar o denominar la vivencia tras detectar sus manifestaciones emocionales. La teoría de MacLean (1913-2007) y actualmente la de Panksepp (1998), representan este enfoque que se reconoce heredero de los postulados de Walter Cannon (1871-1945) y Darwin (*La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*) que opinaban que los sentimientos emocionales eran reflejo directo de la actividad específica de distintas redes cerebrales (circuitos cerebrales específicos), en vez de ser consecuencia de la “lectura” (o etiquetado) por parte del cerebro superior (corteza cerebral) de las manifestaciones periféricas de las emociones.

Siguiendo a Panksepp et al., (2016) resumo telegráficamente los principales puntos de acuerdo y discrepancia entre estos enfoques:

Resumen de los principales acuerdos y discrepancias entre los enfoques de NA y NC	
Acuerdos	Discrepancias
La activación subcortical es necesaria para generar estados afectivos.	Discrepan al considerar si la activación subcortical -en solitario- es necesaria y suficiente para generar el estado emocional. La NA sostiene que sí lo es.
Los circuitos subcorticales son muy semejantes (homólogos) entre humanos y otros mamíferos.	Los conceptos de "conciencia cognitiva" y "conciencia afectiva" separan ambos enfoques. NA considera que existe una "conciencia afectiva" ancestral, basada en dinámicas subcorticales que es suficiente para generar estados afectivos de la mente (con valencia: agradable o desagradable) cuyo objetivo final es la supervivencia.
Otros animales (con corteza intacta) experimentan sentimientos emocionales, homeostáticos y sensoriales.	Discrepan a la hora de interpretar como una experiencia afectiva el hecho de que mediante ECB (estimulación cerebral profunda) aversiva o placentera, pacientes humanos anencefálicos o animales sin corteza cerebral expresen conductas de escape o acercamiento.
Los modelos animales resultan imprescindibles para conocer los mecanismos neurológicos subyacentes a los estados afectivos, dado que no es posible utilizar métodos más invasivos de investigación con humanos.	NA considera que puede haber fenómenos afectivos generados en dinámicas cerebrales, por debajo del la corteza cerebral, sin tener "conciencia" reflexiva de su existencia.
Los procesos corticales son insuficientes -por sí solos- para generar estados emocionales, sin la participación de procesos subcorticales.	El papel del neocórtex en la génesis en la experiencia afectiva (NC considera que el papel del neocórtex es esencial).
El neocórtex puede instigar y regular sentimientos emocionales.	Discrepan sobre el número de circuitos emocionales básicos.

Estructuras neurales implicadas en el proceso emocional

Las relaciones entre el cerebro y la emoción se han convertido en uno de los principales objetivos de la neurociencia. Los avances científicos van consolidando la conclusión de que numerosos sistemas y estructuras cerebrales, tanto corticales como subcorticales, intervienen en uno u otro aspecto de lo que llamamos emoción (Aguado, 2005).

Algunas de las estructuras neuroanatómicas estudiadas en el procesamiento emocional son las siguientes (Panksepp y Biven 2012; Panksepp, 1998; Damasio et al., 2000; Damasio, 2010):

- Corteza cerebral: regiones orbitofrontal, prefrontal ventromedial, prefrontal dorsomedial y somatosensorial secundaria.
- Zona subcortical: cuerpo calloso, glándula pineal, hipotálamo, *locus ceruleus*, subcortical tálamo medio. Sistema límbico: Amígdala, ganglios basales, corteza cingulada, corteza insular, región septal, hipocampo.

- Tronco del encéfalo. En el mesencéfalo colículo superior, colículo inferior, sustancia gris periacueductal, área tegmental ventral. En la protuberancia el núcleo parabraquial. En la médula espinal: área priacueductal y núcleo del tracto solitario. Otros núcleos del tronco encefálico: núcleos del rafe dorsales, formación reticular.
- Cerebelo.

Perfil neuropsicológico de las 4 emociones básicas del programa AEMO: alegría, miedo, ira, tristeza

Desde la neurociencia afectiva se señala que los sistemas emocionales primordiales (primarios o básicos) se componen de estructuras neuroanatómicas y sustancias neuroquímicas que son notablemente similares en todos los mamíferos (Panksepp y Biven, 2012). La función principal de dichos sistemas emocionales consiste en coordinar diversos tipos de comportamientos y procesos fisiológicos en el cerebro y en el cuerpo. La activación de dichos sistemas se acompaña con la experiencia de estados afectivos subjetivos que guían patrones de comportamiento y median los procesos de aprendizaje.

A continuación construimos el perfil neuropsicológico de las 4 emociones más reconocidas como básicas por los expertos. Realizaré la descripción psicológica siguiendo a Ekman y Cordaro (2011) añadiendo el significado relacional de cada emoción, que se corresponde con la valoración cognitiva (Lazarus, 2000) y añadiré el perfil neurológico (neuroanatómico y neuroquímico) establecido en el modelo de neurociencia afectiva de Jaak Panksepp (Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 1998) que es quien más ha podido profundizar en dichos circuitos al estudiarlos en otros mamíferos y luego contrastando sus datos con los aportados por estudios, menos invasivos, con personas.

Alegría (felicidad)

Descripción psicológica: disfrutar, sentirse contento (Ekman y Cordaro, 2011). “La alegría se caracteriza por un sentimiento positivo que surge en respuesta a conseguir alguna meta u objeto deseado o cuando se experimenta una atenuación en un estado de malestar” (Fernández-Abascal y Martín Díaz, 2009, p. 105)

Significado relacional central: el progreso razonable hacia la realización de un objetivo.

Felicidad y alegría son conceptos relacionados pero diferentes. Como señala Lazarus (2000) la persona alegre manifiesta su entusiasmo, subrayando más la emoción que la evaluación intelectual sobre su propio bienestar general, y puede estar tan excitada sobre el motivo de su alegría que está completamente distraída de lo que sucede en su entorno.

Origen neuroanatómico de la alegría-juego: compartimos con el resto de mamíferos un sistema neurológico regulador a nivel del tronco del encéfalo, que se denomina JUEGO/alegría social, *social joy* (Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 2011). Una función fundamental del juego social es ayudar a los animales (y mamíferos en general) a adquirir conocimiento social y a refinar las interacciones sociales que necesitan desarrollar. El juego es seguramente una de las fuerzas emocionales más importantes que promueve la construcción epigenética de las funciones sociales cerebrales, quizás las neuronas espejo. Quizás sea el proceso cerebral primario que tenga por finalidad promover todos los tipos de comunicación social.

El circuito neurológico JUEGO / alegría social, se integra por las siguientes estructuras neuroanatómicas: parte dorso-medial del diencefalo, tálamo (2 áreas del núcleo reticular inespecífica:

área parafascicular y núcleo talámico dorsomedial posterior), y SGPA (Sustancia Gris Periacueductal) del tronco del encéfalo.

Los neuromoduladores clave en este circuito son: opioides endógenos (efecto activador e inhibidor), glutamato (efecto activador), acetilcolina (efecto activador) y cannabinoides endógenos.

Miedo

Descripción psicológica: es la respuesta a una amenaza o un daño, físico o psicológico. Ante el miedo huimos o nos quedamos paralizados y en ocasiones nos encoleriza (Ekman y Cordaro, 2011).

Significado relacional central: aparición repentina de un peligro físico concreto y muy importante. Es decir, la persona valora que la situación supone un peligro físico real, inminente y de graves consecuencias para él.

En el plano psicológico es importante diferenciar entre el miedo y la ansiedad. Mientras que el miedo hace referencia a una emoción producida por un peligro presente e inminente, encontrándose ligado al estímulo que lo genera; la ansiedad hace referencia a la anticipación de un peligro futuro, indefinible e imprevisible, siendo la causa más vaga y menos comprensible que en el miedo. Su significado central sería, por tanto, enfrentarnos a una amenaza incierta o existencial (Lazarus, 2000).

Origen neurológico del miedo: el miedo estaría regulado en todos los mamíferos por un sistema a nivel del tronco del encéfalo, que se denomina MIEDO/ansiedad que encuentra su origen en estructuras neuroanatómicas del sistema que compartimos con el resto de mamíferos: amígdala central y lateral, hipotálamo medial y región dorsal de la SGPA (Sustancia Gris Periacueductal). Pero hay más estructuras que participan en el sistema del miedo, en concreto el núcleo amigdalino recibe información de un amplio abanico de niveles de procesamiento cognitivo. Las estructuras que envían información al núcleo amigdalino son: zonas sensoriales específicas del tálamo, corteza sensorial, corteza de transición, hipocampo y corteza prefrontal.

Respecto a la ansiedad, desde el punto de vista neurológico existen -al menos- dos tipos de ansiedad, uno de ellos estaría regulado por este mismo circuito de MIEDO, mientras que la ansiedad por separación estaría regulada por el circuito de la PENA (tristeza) que veremos a continuación (Panksepp y Biven, 2012).

Los neuromoduladores clave en este circuito cerebral son: glutamato, DBI (inhibidor de la unión a diacepam), CFR (factor liberador de corticotropina), CCK (colecistoquinina), alfa-MSH (Hormona estimulante de melanocitos - alfa) y NPY (neuropéptido Y).

Ira

Descripción psicológica: respuesta que surge cuando nos encontramos un obstáculo en nuestro intento de alcanzar una meta que nos interesa. También se dispara cuando nos intentan causar daño a nosotros o a nuestros seres queridos. Además de eliminar el obstáculo o detener el ataque, la ira incluye el deseo de hacer daño al responsable de la situación. La asignación de culpabilidad es un elemento cognitivo clave en esta emoción (Ekman y Cordaro, 2011).

Significado relacional central: resulta de una ofensa degradante contra mí o los míos. Es decir, la persona interpreta o valora que la situación desencadenante supone una ofensa (daño) o es degradante

para él o sus seres queridos. La ira depende en gran medida del objetivo de preservar o fomentar la autoestima y la estima social. Los dos significados claves basados en la valoración y centrales a la ira son daño a uno mismo y la asignación de culpabilidad. Si la responsabilidad es interna se dirige el enfado contra uno mismo, o puede derivar en sentimientos de culpa o de vergüenza (Lazarus, 2000).

Circuito neurológico de la ira. La ira estaría regulada en todos los mamíferos por un sistema a nivel del tronco del encéfalo, que se denomina RABIA/Cólera (Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 2011). Este sistema se activa ante frustraciones y ante cualquier intento de restringir la libertad de acción de los animales. Este sistema promueve conductas agresivas cuando se irrita o reprime a los animales. Y les ayuda a defenderse provocando miedo en sus oponentes. En humanos se considera que la ira se recarga de energía que procede de la activación de este sistema cerebral. Hay que añadir, asimismo, que situaciones fisiológicas de desequilibrio homeostático -como estado de hambre o el aumento de la presión arterial- pueden resultar irritantes y sensibilizar a la respuesta de cólera.

En este circuito están implicadas las siguientes estructuras neuronatómicas: amígdala media, núcleo lecho de la estria terminal (BNST acrónimo en inglés), hipotálamo medio y sustancia gris periacueductal. Las principales sustancias neuroquímicas que actúan activando en circuito son: sustancia P, acetilcolina y glutamato.

Tristeza

Descripción psicológica: es la respuesta ante una pérdida de un objeto o una persona a quienes estamos muy vinculados. La experiencia prototípica es la muerte de un ser querido (Ekman y Cordaro, 2011).

Significado relacional central: la experiencia de una pérdida irrevocable. Es decir, la persona valora que la situación supone una pérdida irreparable para él (Lazarus, 2000)

Origen neuroanatómico de la tristeza: desde el punto de vista de la neurofisiología evolutiva (neurociencia afectiva, Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 2011) la tristeza estaría regulada en todos los mamíferos por un sistema a nivel del tronco del encéfalo, que se denomina PENA (GRIEF: dolor psicológico, pesar, aflicción). Este sistema se activa en las crías de los mamíferos para reclamar la atención y cuidado parental, tan necesario para la supervivencia en estos momentos del desarrollo, al promover el llanto que actúa como señal para que sus cuidadores le busquen y atiendan sus necesidades. Este es el circuito que se activa en la tristeza de los humanos.

Estructuras neurofisiológicas implicadas: las estructuras corticales y subcorticales del sistema neurológico implicadas en esta emoción de tristeza son: corteza cingulada anterior, núcleo lecho de la estria terminal (BNST acrónimo en inglés), área preóptica, tálamo dorsomedial, y SGPA (Sustancia Gris Periacueductal)

Los neuromoduladores clave en este circuito son: opioides (efecto inhibitor), oxitocina (efecto inhibitor), prolactina (efecto inhibitor), CRF (factor liberador de corticotropina, efecto activador), glutamato (efecto activador)

El proceso emocional de la tristeza, está mediatizado por la función neurotransmisora de dos aminas: la serotonina y la noradrenalina. Ambas monoaminas intervienen en la regulación de una compleja red bioquímica conocida como "eje hipotálamo-hipofiso-adrenal (HPA, activado por el CRF). Una activación excesiva o prolongada del eje HPA puede resultar perjudicial y favorecer la aparición de trastornos depresivos. Actividad endocrina: aumento de los niveles de cortisol en la sangre (producto final del eje HPA).

Neuroeducación emocional en el programa AEMO

El programa AEMO tiene una clara vocación educativa, de base científica tanto en los fundamentos teóricos como en las estrategias de enseñanza aprendizaje que proponemos, alejándonos de ocurrencias pedagógicas, quizás deslumbrantes en apariencia pero que semejan fuegos artificiales cuyo efecto se dispersa como el humo tras la explosión multicolor. Como afirmamos en otra ocasión (Caruana y Gomis, 2014) la educación emocional no puede reducirse únicamente en inducir emociones, sino allanar el camino para comprenderlas, contribuyendo a desarrollar la inteligencia emocional, y aprender a gestionarlas inteligentemente, incrementando la competencia emocional, entendida como "la demostración de autoeficacia en transacciones sociales que provocan emociones" (Saarni et al., 2007, p. 250).

Modelo integrado para la comprensión del sistema afectivo

En el plano conceptual, en el programa AEMO trabajamos con el siguiente modelo integrado que busca reunir las mejores aportaciones del enfoque dimensional ("núcleo afectivo"), de las emociones básicas (alegría, miedo, ira, tristeza) y los avances en la investigación neurocientífica (Ver Figura 2).

Como hemos visto, el enfoque dimensional de la vida emocional, liderado por Russell, ha creado el concepto de afecto básico (núcleo afectivo), sustrato fundamental de nuestra naturaleza emocional, que unifica las dos dimensiones (valencia -placentera o displacentera- y activación psicofisiológica -alta o baja-). Relacionando el modelo bidimensional de núcleo afectivo (Russell, 2003, 2014; Posner et al., 2005; Barrett, 2011) con el enfoque de las emociones básicas (Russell y Feldman Barret, 1999; Ekman y Cordaro, 2011) y las aportaciones de la neurociencia afectiva (Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 2011) que relacionan los hallazgos con los diferentes niveles neuro-evolutivos de control cerebral, se conforma un sistema híbrido -integrado- de aproximación al sistema afectivo/emocional que puede resultar esencial para avanzar en la comprensión de la complejidad de la mente/cerebro en su faceta afectiva.

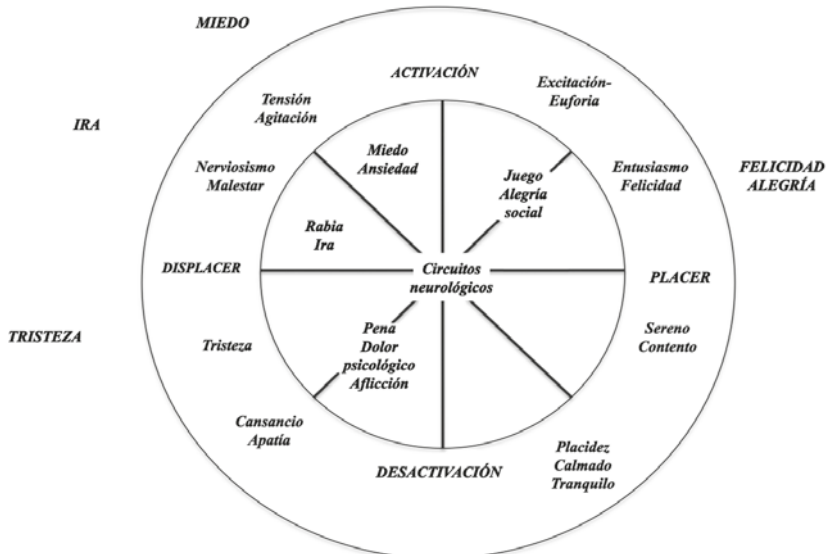


Figura 2. En el interior se representan los circuitos emocionales señalados por la neurociencia afectiva (Panksepp y Biven 2012). En el siguiente círculo el mapa del afecto básico (núcleo afectivo). En el exterior situamos las emociones básicas -seleccionadas para el programa- en el lugar que supuestamente les corresponde con relación al núcleo afectivo (Adaptado de Russell y Feldman Barret, 1999).

Estrategias y estructuras del aprendizaje emocional

Para promover el aprendizaje emocional disponemos de varias opciones según el tipo de aprendizaje al que hagamos referencia. En neurociencia se diferencia entre aprendizaje implícito y explícito.

Aprendizaje explícito

Se denomina aprendizaje explícito al conocimiento general y personal que está “formado por conocimientos adquiridos de manera consciente que pueden ser fácilmente expresados y evaluados mediante el lenguaje” (Redolar, 2015, p. 422). Puede adoptar dos formas diferenciadas: aprendizaje episódico y aprendizaje semántico.

El aprendizaje episódico se refiere al que se realiza en vivencias o experiencias personales relacionadas con las circunstancias de nuestra vida, en unas precisas circunstancias espaciotemporales (memoria autobiográfica). Se forman recuerdos conscientes que llevan a vivenciar de nuevo la situación, aunque son muy susceptible al olvido. En el programa AEMO contemplamos la posibilidad de trabajar con vivencias emocionales y dedicamos la primera sesión de trabajo de cada emoción, fundamentalmente, a la fase de *Compartir Emociones*, cuyo contenido se construye con las experiencias emocionales de los asistentes al programa.

El aprendizaje semántico hace referencia a la capacidad de adquirir información independiente del contexto temporal y espacial en el que ha sido adquirida. Recordamos hechos y datos, sin referencia a recuerdos personales sucedidos en un momento y lugar concretos, pero resulta menos susceptible al olvido que la episódica.

Como venimos sosteniendo en nuestras aportaciones educativas en el campo de las emociones (ver Caruana y Gomis, 2014, p. 38), las emociones también se pueden educar aumentando los conocimientos y la información que tenemos sobre ellas y todo lo relacionado con el mundo afectivo. Se proporcionan conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones y se convierten en objetivos y contenidos de aprendizaje. El programa AEMO incluye explicaciones teóricas a lo largo de la implementación del mismo. Inicialmente hay una introducción teórica general al tema de las emociones y los sentimientos que la acompañan, la inteligencia y la competencia emocional. Además, en cada sesión monográfica dedicada a cada emoción, incluimos una explicación teórica, científicamente actualizada de su concepto, características y componentes prototípicos, sean cognitivos, afectivos, neuroendocrinos y conductuales, y analizamos su vertiente expresiva (conducta) y vivencial (sensaciones psicofisiológicas, percepciones, sentimientos, etc.).

Aprendizaje implícito

En el aprendizaje de las emociones no podemos olvidar el gran peso que tiene el aprendizaje implícito que es independiente de la conciencia (aprendizaje “no consciente, o no-hipocampo dependiente, Redolar, 2015, p. 414) y difícil de expresar verbalmente por lo que se denomina no declarativo, y que se muestra a través del comportamiento. No es voluntario y se adquiere de forma gradual por modelado y práctica, dando lugar a una memoria implícita que es más rígida y difícilmente modificable que la explícita, así como más resistente al envejecimiento y a alteraciones que cursan con déficits de memoria. Según la forma de adquisición de este tipo de aprendizaje hablamos de:

- Aprendizaje por observación (modelado): la simple observación del modelo (o demostrador) actúa como estímulo para provocar la imitación en otras personas o grupos.

- Aprendizaje no asociativo que puede ser por (1) habituación, cuando el contacto frecuente con el estímulo o situación reduce la magnitud de la respuesta conductual y (2) sensibilización, cuando la respuesta aumenta la segunda vez que nos exponemos a un estímulo o situación que nos produjo un impacto importante.
- Aprendizaje y memoria perceptiva (facilitación o priming): aumenta la facilidad de procesamiento de un material específico cuando hemos sido expuestos al mismo anteriormente.
- Aprendizaje asociativo con dos variantes (1) condicionamiento clásico, cuando estímulo neutro se asocia a uno incondicionado (que por sí solo provoca una respuesta afectiva) acaba provocando la respuesta afectiva convirtiéndose en un estímulo condicionado; y (2) condicionamiento instrumental (u operante) cuando las consecuencias afectivas (aversivas o placenteras) de una conducta aumentan o disminuyen la probabilidad de que dicha conducta vuelva a producirse.
- Aprendizaje y memoria procedimentales. Es la memoria de cómo se hacen las cosas, que se consolida a fuerza de repetir determinadas acciones o procedimientos.

En el programa AEMO tenemos muy presente la influencia de todos estos tipos de aprendizaje en la génesis y consolidación de respuestas emocionales tanto a la hora de dar las explicaciones teóricas sobre la génesis de las mismas, como en las sesiones prácticas de gestión emocional, cuando el aplicador actúa como un modelo, o sugiere figuras modélicas alternativas para comportarse de forma más adaptativa en situaciones de gran carga emocional.

Entre las estructuras neurológicas del cerebro emocional implicadas en el aprendizaje (sea implícito o explícito) encontramos la amígdala (Redolar, 2015, p. 672) que “facilita los procesos de consolidación de memorias tanto implícitas como explícitas o declarativas, cuando la información tiene una carga emocional considerable”. La amígdala:

- interviene en el almacenamiento de memorias de tipo implícito cuando se produce una activación (arousal) emocional
- también en la modulación, adquisición y consolidación de información implícita
- tiene proyecciones bidireccionales, directas e indirectas, hacia diferentes estructuras cerebrales implicadas en los procesos de memorización
- tiene conexiones bidireccionales directa e indirectas con la corteza cerebral prefrontal, dorsal y ventral, implicadas en el recuerdo autobiográfico semántico y otros muchos tipos de memoria
- se relaciona con el núcleo estriado para el aprendizaje procedimental y el vinculado al refuerzo.

Gestión de las emociones para incrementar la competencia emocional

El segundo objetivo fundamental del programa AEMO es ofrecer estrategia de manejo y gestión de las situaciones emocionales. Para ello incluimos en el programa una segunda sesión, para cada emoción básica, eminentemente vivencial y práctica para proveer de recursos a los participantes en el programa.

Una de las acepciones de gestionar según el diccionario de la RAE es “Manejar o conducir una situación problemática”. Por eso hemos preferido ese término al de regular que es el más utilizado en el ámbito científico de las emociones. No es que consideremos que todas las emociones supongan situaciones problemáticas. Las emociones negativas -por su sabor afectivo desagradable- sí pueden considerarse como tales y, lo queramos o no, son más en cantidad, y pueden resultar más perturbadoras, por lo que su gestión es más apremiante y buscamos solucionarlas con más rapidez para volver a estados de ánimo más sosegados.

Pero, ¿qué pasa con las agradables? (alegría, orgullo, atracción-amor, esperanza, gratitud, compasión...). Pues lo cierto es que, en muchas ocasiones (en interacciones sociales y para favorecer las buenas relaciones de convivencia), también nos vemos en la necesidad de regular su expresión, p. ej. cuando queremos disimular nuestra atracción hacia algo o alguien porque resulta social o culturalmente inapropiado, o cuando moderamos nuestra expresión de alegría al vencer nuestro equipo por no ofender o irritar o provocar a los perdedores del equipo contrario, particularmente si ya muestran actitudes violentas y poco amistosas (especialmente si son más numerosos o más fuertes). A veces regulamos nuestra vida emocional por estrategia, porque hay en juego otros objetivos personales que entran en consideración y más allá del logro hedonista de disfrutar de las emociones agradables y huir de las desagradables. Además, por otro lado, como nos recuerda Gross (2008), regular no siempre es "disminuir" la intensidad de la respuesta emotiva sino también puede consistir en prolongarla en el tiempo o incrementarla, p. ej. incrementar la respuesta de ira puede hacernos parecer más amenazantes, firmes o decididos a presentar cara a un agresor; aumentar la expresión de tristeza puede hacernos captar la atención de la persona que presencia nuestro sufrimiento.

De todo lo anterior podemos extraer una primera conclusión importante para la regulación emocional: las emociones surgen cuando la persona se enfrenta a una situación que comprende que es importante para el logro de alguno de sus objetivos (Lazarus, 2000; Gross, 2008). Dependiendo del significado de la situación se modificará la emoción. Además, con vista a la regulación deberemos tener en consideración las características del proceso emocional (experiencia o vivencia emocional y expresión emocional), sus componentes (cognitivo, comportamental y neuroendocrino), así como su aspecto conativo (tendencia de respuesta, disposición a actuar, las "ganas" de hacer...) y, sobre todo, su maleabilidad (pueden interrumpirse, reprimirse, disimularse, etc.) lo que resulta crucial pues abre la posibilidad a la regulación.

El modelo transaccional que proponemos para la intervención educativa en el campo de la gestión de las emociones tiene su inspiración en el modelo transaccional de estrés y manejo (afrentamiento) de Lazarus (2000) y el modelo "modal" de Gross (2008) (ver Figura 3). La gestión emocional puede ir dirigida a las propias emociones (intrínseca) o a las emociones de otras personas (extrínseca), aunque en muchas ocasiones van estrechamente unidas, p. ej. cuando una docente trata de calmar alumnado inquieto o agitado para poder, a su vez, conseguir un poco de paz en el aula.

Siguiendo en el esquema de la Figura 3, en las sesiones del programa AEMO consideramos la utilización de diferentes estrategias de gestión emocional:

1. Seleccionar las situaciones en que nos involucramos (antes de que sucedan)

En ocasiones no tenemos elección y nos vemos, involuntaria e inevitablemente, enredados en situaciones emocionales desagradables, no deseadas. Pero, en otras ocasiones podemos prever qué tipo de emociones surgirán y tendremos la opción de elegir si, a pesar de ello, queremos seguir adelante o no.

En este último caso el objetivo sería adaptar la situación a nuestras preferencias. Empezar acciones para aumentar la probabilidad de ocurrencia de situaciones que nos gustan y reducir la probabilidad de ocurrencia de situaciones que nos disgusta. Esto se puede hacer valorando las consecuencias futuras, explorar nuestros recuerdos de situaciones similares y hacer predicciones.

2. Modificación de la situación (una vez iniciada)

El objetivo sería la modificación directa de la situación para modificar su impacto. En terminología del modelo del estrés-afrentamiento se trata de estrategias centradas en el problema. Hay muchas posibilidades, p. ej. cambiar el "ambiente" o clima de la situación, contando un chiste o una anécdota simpática, para romper el hielo, o ante una situación social que se está poniendo muy tensa, etc. Facilitar la expresión de emociones es otra estrategia frecuente.

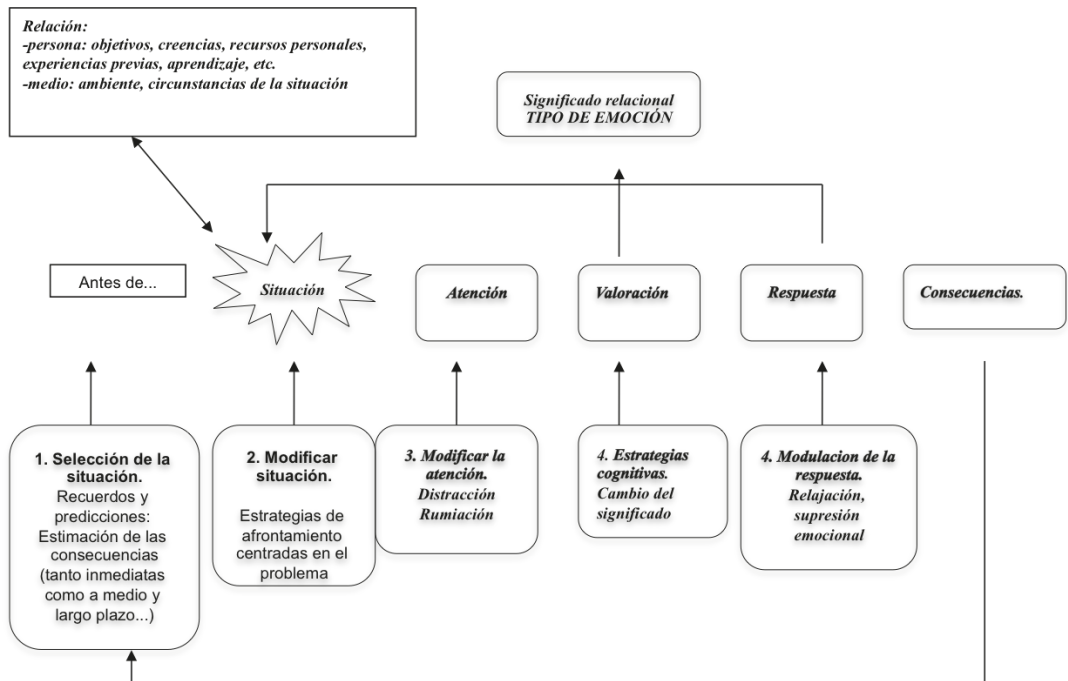


Figura 3. Modelo para la intervención en gestión de las emociones.

3. Reducir la atención

Se puede utilizar cuando no se puede modificar la situación. Cambiar el foco de atención mediante la distracción, por ejemplo centrándonos en otros aspectos de la situación menos cargados de la emoción que queremos evitar, mirando o atendiendo a otros estímulos, o cerrar los ojos en el cine ante una escena terrorífica.

La distracción puede ser externa o interna. Se puede distraer a un niño preocupado o hambriento contándole un cuento. O recurrir a pensamientos o recuerdos que nos distraigan de la situación emocional desagradable.

El efecto contrario se consigue mediante la rumiación que consiste en mantener el foco de atención, obsesivamente, en pensamientos y sentimientos de la emoción desagradable.

4. Cambio cognitivo

Modificar el significado de la situación (re-interpretación), p. ej. cuando alguien no nos devuelve el saludo, en lugar de ofendernos y pensar que ha sido un desprecio intencionado, considerar que no nos ha visto porque iba distraído preocupado en sus cosas. Otra alternativa consiste en cambiar nuestro juicio sobre nuestra capacidad para gestionar la situación, p. ej. pensar que sí voy a ser capaz de superar ese examen que me aterroriza.

En estudios se ha comprobado que la reinterpretación de la situación reduce la activación autonómica así como la activación en zonas cerebrales subcorticales implicadas en la vida emocional (ínsula y amígdala) y aumenta la activación en zonas relacionadas con el control cognitivo (corteza dorsolateral y prefrontal medial).

Otros estudios señalan la importancia en la regulación emocional del circuito formado entre la amígdala y la corteza prefrontal medial (CPFm) (Kim et al., 2014) que engloba las siguientes estructuras neuroanatómicas:

- Zona dorsal, corteza prefrontal dorsomedial, que incluye: corteza cingulada supragenual anterior y giro frontal medial.
- Zona medial, corteza prefrontal ventromedial, que incluye: corteza cingulada subgenual anterior y corteza orbitofrontal medial.

Es importante señalar que las vías que salen de la amígdala hacia la CPFm (eferentes) son mucho más densas que las que llegan a la misma procedente de esa zona cortical (aférentes). Este dato, junto con las aportaciones de la neurociencia afectiva (Panksepp y Biven, 2012; Panksepp, 2011) subraya una superior jerarquía neurológica de las estructuras afectivas subcorticales-afectivas (medias y profundas del tallo cerebral) que generan la activación emocional sobre las corticales-cognitivas. Esto tiene sentido en el ámbito evolutivo pues supone dotar al organismo de mecanismos automatizados de respuesta ante situaciones de riesgo y oportunidad que pueden poner en peligro la supervivencia del individuo.

Con el desarrollo del individuo, la tendencia deseable sería que la maduración biológica de los mecanismos cerebrales de control y regulación emocional fuera suficientes para ejercer su función con mayores garantías de éxito. En este sentido, la educación emocional convenientemente diseñada, dirigida e implementada puede contribuir a acelerar el proceso madurativo y a facilitar mayores recursos (vía cortical-cognitiva) al individuo para gestionar adecuada y satisfactoriamente su vida emocional. Ese es el principal objetivo del programa AEMO.

5. Modulación de la respuesta

Busca incidir de forma más o menos directa, en la respuesta fisiológica, experiencial o conductual, por ejemplo mediante la realización de técnicas de relajación. Una de las estrategias más investigadas es la supresión de la expresión emocional, que consiste en disminuir la conducta emocional expresiva (la expresión emocional), p.ej. esconder los sentimientos de ira hacia el "jefe", o la ansiedad en una entrevista de trabajo.

En conjunto, los resultados sobre el impacto y la eficacia de tratar de suprimir la expresión de las emociones son contradictorios: mientras unos encuentran que la supresión aumenta la activación simpática y la respuesta cardiovascular, otros han encontrado que no afecta apenas o reduce, los niveles emocionales. Hay dos modelos explicativos de estos efectos: el modelo hidráulico para explicar cómo la reducción de la expresión aumenta la respuesta fisiológica; el modelo de expresión facial, explica cómo el aumento de la expresión aumenta la respuesta emocional, y viceversa.

Estudios neurológicos constatan, no obstante, que la supresión incrementa la activación prefrontal dorsal y medial- que son zonas asociadas con el control cognitivo, al tiempo que incrementan la actividad de regiones generadoras de activación emocional como es la amígdala. Por tanto, al contrario que la re-interpretación, utilizar estrategias de supresión supone un coste cognitivo (alteración de los recuerdos) y social (mayor incomodidad en las interacciones sociales) (Gross, 2008).

Quizás podemos concluir con Frijda et al., (2014) que en la regulación emocional intervienen e interactúan diversas estrategias: atenuación, supresión, búsqueda de alternativas, reinterpretación, esfuerzos por librarse de situaciones afectivas no deseadas (desagradables). Las decisiones sobre si

emprender o no determinadas conductas, consisten en tomar decisiones que, a su vez, están mediadas emocionalmente, p. ej. puede apetecerme responder al comportamiento del alumnado molesto, grosero o impertinente descargando mi cólera pero al comprender mi función modélica como docente decido recurrir a otro tipo de estrategias de gestión del comportamiento en el aula. Mi objetivo personal de dar ejemplo como docente (y adulto) se impone a mi impulso afectivo de responder de forma más agresiva. Como señala Frijda (2014, p. 211) "la regulación emocional es en gran medida un asunto de preferencia". Regular o no depende del precio que uno está dispuesto a pagar.

PROGRAMA AEMO

El programa AEMO se plantea desde la perspectiva de que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional. Los centros educativos actúan como espacios donde los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce su desarrollo socioemocional, de forma que el profesorado se convierte en un importante referente activo en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Por tanto, desde esta óptica, percibimos al personal educativo de los centros de enseñanza como un relevante factor causante y/o mantenedor de un adecuado clima socioafectivo y emocional en el aula y en el centro. De ahí que los consideremos protagonistas del programa AEMO.

Esta metodología permite por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que puedan surgir así como compartir a través del diálogo e interacciones entre docentes la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se realiza un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

Objetivos

En el programa AEMO tiene como objetivo principal promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula. Y aborda dicho objetivo desde la vertiente de la psicología positiva y la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y de los demás. Este objetivo general se plantea en dos niveles:

1. Formación dirigida a los profesionales de la educación con el fin de:

- Formar a profesionales para la intervención en educación emocional, proporcionando herramientas y recursos metodológicos de intervención.
- Mejorar el autoconocimiento socioafectivo y emocional del profesional.
- Aprender técnicas que ayuden a gestionar las competencias emocionales a través de la observación de nuestro entorno.
- Desarrollar la capacidad de autorregulación emocional y reflejarla en el ámbito laboral.
- Utilizar el autoconocimiento emocional como estrategia de mejora de la convivencia en el aula/centro educativo.

2. Formación de los y las adolescentes:

- Descubrir la importancia de las emociones y pensamientos.
- Desarrollar la capacidad de reconocer, comprender y expresar los propios sentimientos y emociones de una manera adecuada.

- Desarrollar la capacidad de percibir y comprender las emociones y los sentimientos de las demás personas.
- Desarrollar en el adolescente una disposición adecuada para controlar impulsos emocionales, orientados hacia la regulación emocional.
- Fomentar el optimismo y el pensamiento positivo, así como diversos indicadores de calidad de vida relacionados con la salud, felicidad y satisfacción en adolescentes.
- Contribuir a una mejora del clima escolar, así como de la convivencia en el centro educativo.

Ámbito de aplicación del programa

El programa AEMO está diseñado para ser aplicado en los ámbitos educativos, sociales (ámbitos educativos informales) y clínicos (sesiones grupales). El programa va dirigido a dos colectivos:

- Profesionales que reciben formación del programa por miembros del equipo del programa AEMO.
Consideramos que para garantizar un adecuado desarrollo del programa es necesario que los profesionales que van a aplicarlo adquieran una formación en inteligencia y educación emocional, y más concretamente en los objetivos, metodología y desarrollo del programa AEMO.
- Jóvenes y adolescentes de entre 12 y 18 años de edad.

Rol/Función de los profesionales (formadores)

Este texto presenta el diseño del programa AEMO, explica sus características y proporciona instrucciones detalladas para llevar a cabo las sesiones. Nuestro propósito, al publicar este documento, y distribuirlo entre el personal educativo de forma gratuita, es facilitar la máxima difusión de la obra, pues consideramos que ofrece un enfoque novedoso que acerca y facilita la educación emocional en las aulas ya que está pensado desde y para los centros y los docentes. Naturalmente se exige que se utilice con las habituales normas de cortesía científica: citando la fuente y a sus autores como corresponde según el sistema de citas y referencias requerido por cada medio de publicación.

El programa AEMO, sus logos y características, se encuentra inscrito en el registro de la propiedad intelectual. Queda prohibido cualquier uso comercial, publicitario, o de cualquier otro tipo, del nombre y logotipo sin autorización expresa y por escrito de los creadores, y autores del programa.

Asimismo, para la correcta implantación de AEMO en los centros educativos se recomienda la supervisión y formación por parte del equipo desarrollador del programa AEMO o profesionales debidamente acreditados por dicho equipo. Del mismo modo, dado que el programa ha sido validado científicamente en unas condiciones concretas de aplicación, consideramos imprescindible aplicarlo en condiciones homólogas para poder garantizar efectos similares a los obtenidos en el estudio realizado. Por ello, el programa se ha diseñado como un proyecto de centro, donde se recomienda que el personal educativo reciba formación a lo largo de un curso académico, de manera paralela a la implantación del programa en el grupo-clase.

Los formadores del programa necesariamente intervienen en las relaciones y el clima de convivencia que se genera en los centros educativos, pero hay que tener en cuenta que no actúan

como clínicos porque no tratan ninguna patología, ni tampoco intervienen como mediadores en los conflictos. El programa no consiste en una intervención que aborde con intención terapéutica los problemas personales, sociales o emocionales. Sugerimos que, en caso de presentarse, se derive su manejo y solución a profesionales especializados que actúen al margen de las sesiones del programa.

Por el contrario, el programa está diseñado para dotar de habilidades y recursos que permitan a los receptores del mismo afrontar las dificultades y problemas cotidianos por sí mismos; habilidades que les ayuden también a evitar y prevenir problemas de convivencia escolar.

Las diferentes figuras profesionales (docentes, psicólogos/as, pedagogos/as, educadores, trabajadores/as sociales, etc.) que participen en el programa AEMO son educadores/as en el sentido más amplio del término, en cuanto transmiten y enseñan conocimientos teóricos, estrategias, técnicas y actitudes a los adolescentes de cara a desarrollar y poner en práctica las competencias socioafectivas y emocionales.

Metodología

Respecto a la metodología utilizada en el programa AEMO conviene enfatizar que la efectividad del programa radica en la formación e intervención simultánea de profesionales (formadores/as) y adolescentes.

En la programación de las sesiones se tiene en cuenta que para adquirir las competencias socioemocionales de mayor complejidad (regulación emocional) son necesarias las habilidades más elementales, como la alfabetización emocional (conciencia y comprensión emocional).

Se trata de un programa eminentemente práctico en el que se adaptan los ejemplos y las actividades a la edad, nivel e intereses del alumnado. La metodología llevada a cabo es eminentemente participativa y activa, promoviendo la cooperación, el juego, el debate, los grupos de discusión y el intercambio entre adolescentes para fortalecer las competencias adquiridas. Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas en el programa son variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

Las distintas sesiones serán coetáneas (formadores y adolescentes), y una vez finalizada la formación de profesionales y adolescentes, acotada en el tiempo, el centro educativo puede seguir trabajando en educación emocional dando continuidad a esta línea de trabajo en su proyecto de centro.

Estructura y desarrollo de las sesiones

El programa AEMO como proyecto de centro se lleva a cabo en el ámbito académico en horario lectivo, con una duración de 10 sesiones. Aunque se puede secuenciar de manera intensiva, se recomienda llevar a cabo el programa quincenalmente con una duración de 1 hora cada sesión.

De esta manera, permite que el personal educativo que imparte las sesiones de formación a su grupo-clase, reciba el programa de formación de manera paralela por parte del equipo de formación del programa AEMO. Estas sesiones formativas son imprescindibles para que el personal educativo tome conciencia de sus emociones para comprender y experimentar

previamente la metodología que trabajarán más tarde con su alumnado. Esta metodología permite por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que puedan surgir así como compartir a través del diálogo e interacciones entre docentes la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, permite realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

El clima ideal de los grupos en el programa AEMO es informal, pero altamente orientado a la dirección de las tareas a través de la reflexión y el debate, estimulando la participación activa del alumnado de manera voluntaria. Sin embargo, las sesiones también deben de ser controladas para enfocar su atención en las habilidades que se están expresando. Las sesiones deben ser animadas y participativas desde el respeto, tanto para mantener el interés del alumnado como para estimular un nivel alto de actividad cognitiva.

Todas las sesiones incluyen un guión para el personal educativo donde se especifican y detallan todas las actividades del programa AEMO. Las sesiones se estructuran siguiendo el siguiente esquema general y secuencialización:

- La primera sesión del programa es introductoria donde se presenta el programa y se explican los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se va a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.
- De la segunda a la novena sesión, el programa AEMO presenta sesiones separadas para entrenar cada una de las emociones básicas que se tratan: alegría, miedo, ira y tristeza. Cada emoción se trabaja monográficamente en dos sesiones: en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional centrándonos en cada una de las emociones, con el título (*Compartir Emociones/ alfabetización emocional*). En la segunda sesión se trabaja la gestión de la emoción a través de actividades participativas.
- En la última y décima sesión se resume los contenidos de las sesiones anteriores y se realiza un cierre del programa de intervención.

El programa AEMO trabaja las emociones monográficamente, aunque cabe destacar que se trata de un programa combinado que subraya la interacción entre varias habilidades socioemocionales haciendo conexiones explícitas entre ellas en cada sesión.

A continuación, se ofrece información detallada de cada una de las sesiones, proporcionando algunas de las actividades de regulación emocional que han sido desarrolladas en el programa AEMO, al igual que se proporcionan sugerencias para su puesta en marcha.

SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA AEMO

Presentación del programa

El objetivo de esta primera sesión es establecer un marco inicial de partida y que se conozcan entre sí los componentes del grupo para fomentar, durante la duración del curso, un espacio de aprendizaje, diálogo y promover un ambiente favorable en el grupo.

Se insistirá en el concepto de inteligencia emocional y sus componentes, para centrarnos en la conciencia emocional que constituye un prerrequisito para la regulación emocional. Los profesionales deben entender desde esta óptica las técnicas que aprenderán en las sesiones

posteriores. El formador hará comprender a los participantes que es posible entrenar y trabajar la conciencia y regulación emocional con el fin de mejorar el bienestar personal y las relaciones interpersonales. Los contenidos que se trabajan en esta primera sesión son:

- Explicación del programa AEMO: objetivos, contenidos, metodología.
- Normas y reglas de las sesiones para fomentar el respeto.
- Introducción del concepto de inteligencia emocional y sus componentes.
- Papel de la conciencia emocional como prerrequisito a la regulación emocional.
- Instrucciones para llevar a cabo las sesiones posteriores.

En esta primera sesión se les explica la metodología y procedimiento que se va a seguir en el programa, comentando que antes de comenzar a trabajar cada una de las emociones, como tarea para casa, el alumno/a tiene que seleccionar y aportar al docente distintas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, vídeos, etc.) que le generan las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones (alegría, miedo, ira y tristeza).

SESIONES DE LA 2 A LA 9

De la segunda a la novena sesión, se abordan monográficamente las cuatro emociones siguientes: alegría, miedo, ira y tristeza.

Cada una de estas emociones se trabaja en dos sesiones, en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional con el título (*Compartir Emociones*) y en la segunda sesión se trabaja la gestión o regulación de cada una de las emociones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cronograma de las sesiones de la 2 a la 9.

Sesión 2	Compartir experiencias de alegría
Sesión 3	Gestionar situaciones de alegría
Sesión 4	Compartir experiencias de miedo
Sesión 5	Gestionar situaciones de miedo
Sesión 6	Compartir experiencias de ira
Sesión 7	Gestionar situaciones de ira
Sesión 8	Compartir experiencias de tristeza
Sesión 9	Gestionar situaciones de tristeza

Como se ha comentado anteriormente, desde la primera sesión introductoria se solicita al alumnado como tarea para casa que seleccione situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, vídeos, etc.) que les generen la emoción a trabajar en la sesión.

El personal educativo es el responsable de preparar los contenidos para la sesión de *Compartir Emociones*, con el objetivo de adaptar los ejemplos y las actividades a las necesidades y edades del alumnado, tomando como referencia las situaciones aportadas previamente por su grupo de alumnos/as. Una vez recogidas estas situaciones por el personal educativo, previa a la sesión de *Compartir Emociones*, el profesorado es el responsable de seleccionar y preparar los contenidos aportados por el alumnado.

La primera sesión de cada monográfico emocional (alegría, miedo, ira y tristeza), denominada Compartir Emociones se estructura de la misma manera para cada una de las emociones (ver Tabla 2). Los objetivos son:

- Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas: dar nombre a las emociones.
- Aprender a prestar atención e identificar las propias emociones y las de los demás.
- Reconocer la función de las emociones y saber que son necesarias para el desarrollo personal y para la convivencia.
- Ser consciente de cómo expresar las emociones y lo que proyectamos a los demás.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Tabla 2. Estructura de las sesiones de Compartir Emociones (Educación Secundaria).

1. Introducción	5 minutos
2. Compartir emociones (diálogo y debate)	35 minutos
3. Breve reseña teórica de la emoción	10 minutos
4. Conclusión y cierre	5 minutos

A modo introductorio, el personal educativo presenta verbalmente la emoción que se va a trabajar en la sesión. A continuación se lleva a cabo la actividad de Compartir Emociones, previamente preparada y adaptada al alumnado destinatario del programa.

El personal educativo va mostrando al grupo-clase las distintas situaciones que generan cada emoción, con el objetivo de analizar a nivel cognitivo, conductual y emocional cada una de las emociones siguiendo el esquema de la Figura 4, con la finalidad de aprender a percibir, identificar, comprender, interpretar y conocer la forma de reacción de cada una de las emociones.

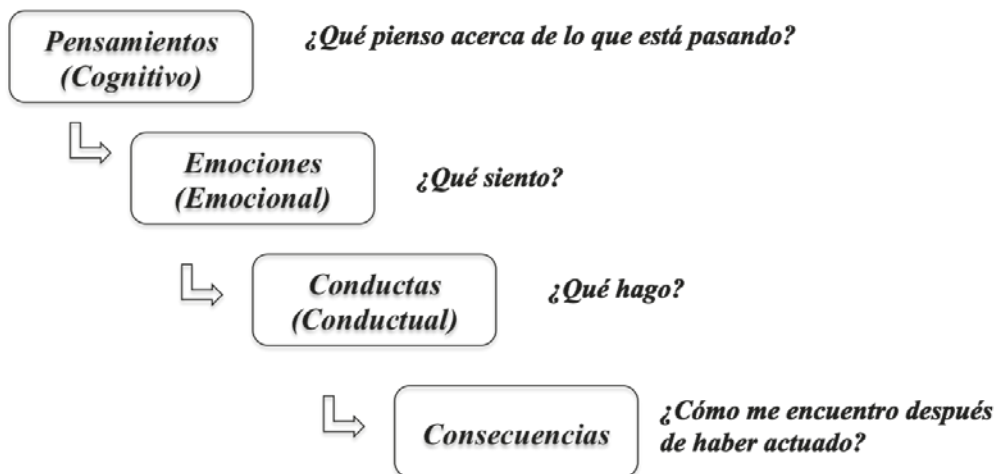


Figura 4. Análisis funcional de la situación que genera la emoción.

Todo a través de una metodología que sigue el enfoque socioafectivo, que parte de las reacciones emocionales de la conducta y valora las mutuas interinfluencias entre sentimiento, pensamiento y acción.

De esta manera, los participantes construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias y se aborda la concienciación y reflexión de la emoción que se desarrolla a través de diversas actividades que fomentan el diálogo y las interacciones en el aula.

Tras la actividad de Compartir Emociones, el personal educativo explica una breve reseña teórica de la emoción trabajada (véase los vídeos y tutoriales del programa AEMO en el DVD que se adjunta al manual). Por último, se concluye y cierra la sesión con un resumen de lo tratado en la sesión y abriendo un turno de preguntas.

En la segunda sesión de cada una de las emociones se abordan las distintas estrategias de gestión emocional de un modo vivencial y participativo, en el plano cognitivo, conductual y emocional.

A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades cognitivas, conductuales y emocionales de las sesiones de Gestión Emocional, utilizadas en cada uno de los monográficos que trabaja el programa AEMO.

Gestionar situaciones de alegría

Actividad 1. El podium de la alegría

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Autoconocimiento. Conocer y expresar aquellas cosas que me hacen feliz.
 - Aprender a discriminar distintas situaciones que realmente me hacen feliz.
- Materiales: papel y boli.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad:

1. La actividad se realizará en dos fases. En primer lugar, se reparte a todo el alumnado papel y boli y se les pide que escriban aquellas cosas que les generan alegría: "Sería más alegre si....".
2. Una vez que el alumnado haya podido describir qué les haría más alegre, se les comenta que:

La alegría no depende de...

- Bienestar material. Siempre que se disponga del suficiente para cubrir las necesidades básicas.
 - De la belleza. (Es más importante quererse a uno mismo)
 - De la salud. (Personas con enfermedades crónicas son alegres).
3. Seguidamente, con las opciones del listado que tienen deben realizar el "PODIUM DE LA ALEGRÍA" seleccionando por orden de prioridad las cuatro opciones que les proporcionen mayor felicidad.

Orientaciones para su desarrollo. Puede que el alumnado insista en que las cosas materiales proporcionan mucha alegría y puede que basen el ejercicio en ellas. Por ello es importante explicar bien los conceptos para que puedan ver que la felicidad no está en las cosas sino dentro de cada persona.

Actividad 2. *Mi madre y mi abuela me venden...*

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles
- Edad recomendada: todas las edades
- Objetivos de la actividad:
 - Propiciar un ambiente más distendido.
 - Generar mayor confianza en el grupo.
 - Favorecer nuestra autoestima.
- Reconocer y aceptar características personales.
- Materiales: Papel y boli.
- Duración: 30 minutos

Descripción de la Actividad. Cada uno escribirá cómo su madre o abuela “venden su mejor cualidad” a un vecino/a o a un amigo/a, sobre todo cuando ellos/as no están delante. Se describirán las cualidades, explicándolas lo más ampliamente posible.

Orientaciones para su desarrollo. Una vez finalizado, el compañero/a de al lado leerá la descripción del compañero/a. Una vez que se haya leído, todos aplaudiremos con vítores y aclamaciones.

Actividad 3. *La agujita*

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles
- Edad recomendada: todas las edades
- Objetivos de la actividad:
 - Propiciar un ambiente más distendido.
 - Generar mayor confianza en el grupo.
 - Reconocer y aceptar características personales.
- Materiales: Papel y boli.
- Duración: 30 minutos

Descripción de la Actividad. Las personas participantes se sentarán en círculo. La persona facilitadora de la actividad comenzará la dinámica siendo la persona 1 y se dirigirá a la persona 2 (persona sentada a su derecha), quien siguiendo el guión adjunto sin que se vean los dientes, como si no tuviéramos dentadura, verbaliza el siguiente guión:

Persona 1. Aquí te entrego esta agujita que ya está preparadita.

Persona 2. ¿Tiene hilo?

Persona 1. Hilo tiene, tómala que te entretiene.

Una vez realizado, la persona 2 pasaría a ser la siguiente persona, dirigiéndose siempre hacia la persona que tiene a su derecha hasta completar el círculo.

Orientaciones para su desarrollo. Si nos da tiempo, podemos continuar la dinámica, pero esta vez con la lengua siempre sacada afuera mientras que verbalizamos el guión anterior.

Gestionar situaciones de miedo

Actividad 4. *¿Qué es para ti el miedo?*

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles
- Edad recomendada: todas las edades
- Objetivos de la actividad:

- Visualizar la emoción del miedo.
- Conocer qué percepción tengo sobre el miedo.
- Expresar a los demás qué sentimos cuando surge el miedo.
- Materiales: Papel y pinturas.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad. El personal educativo facilitará al alumnado papel y diferentes pinturas y se le pedirá que haga un dibujo sobre cómo percibe el miedo, cada persona puede expresarse en el dibujo como quiera, puede hacer un dibujo abstracto, un paisaje, un animal, objetos, retratos, etc.

¡Ojo! En esta dinámica no se les está pidiendo que realicen un dibujo sobre a qué tienen miedo sino cómo lo perciben, si fuera un color que color sería, que forma tendría, etc.

Una vez dibujado comentamos a nuestro compañero/a qué hemos querido dibujar.

Posibles variantes de la actividad. Otra posibilidad es que el grupo entero realice un solo mural pintando todo el mundo a unísono para crear una obra conjunta y al finalizar la obra que cada uno comentara lo que ha aportado.

Orientaciones para su desarrollo. Sería interesante que una vez finalizado el dibujo el alumnado pueda crear un mural recopilando todos los dibujos realizados y colgarlos en un lugar de la clase para poder tener más presente la actividad.

Actividad 5. A Ciegas

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles
- Edad recomendada: todas las edades
- Objetivos de la actividad:
 - Experimentar qué ocurre cuando sentimos miedo.
 - Fomentar una mayor comprensión de la emoción.
- Materiales: Un pañuelo oscuro y grande.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad. Con los ojos vendados situamos a una persona que salga voluntaria. Le proponemos correr a una dirección (en línea recta) a toda velocidad con los ojos vendados. Le comentamos que el grupo va a estar protegiendo a la persona formando una U, por lo que no corre peligro y no tiene por qué preocuparse. El único objetivo que tiene que cumplir es llegar a la meta a toda velocidad. Dejar una cierta distancia para poder realizar la actividad.

Orientaciones para su desarrollo. Utilizar un espacio diáfano donde poder correr con facilidad.

Actividad 6. Zona de confort

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Experimentar qué ocurre cuando salimos de nuestra zona de confort.
 - Saber identificar las fases necesarias para alcanzar el éxito.

- Materiales: espacio diáfano para poder desempeñar la actividad.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad:

Actividad 1: En uno de los laterales de la sala definiremos cuál es nuestra zona de confort y en el lateral opuesto definiremos la zona de éxito. Distribuimos al alumnado en dos equipos:

- El primer equipo se situará dentro de la zona de confort y se le dará la instrucción de que tendrán que llegar a la zona de éxito.
- Los integrantes del segundo equipo van a impedir por todos los medios que las personas lleguen a la meta (zona de éxito). No van a dejar que lleguen bajo ningún concepto, ya que este equipo va a representar al miedo.
- En el momento que alguien del segundo equipo alcance a una persona del primer equipo deberá volver a la zona de confort y comenzar de nuevo.

Actividad 2: Una vez realizada la actividad 1 se explicará en aula todas las fases que son necesarias para llegar a la zona de éxito (ver Figura 5) y se creará un debate participativo, dejando un tiempo para reflexionar en común sobre la actividad.

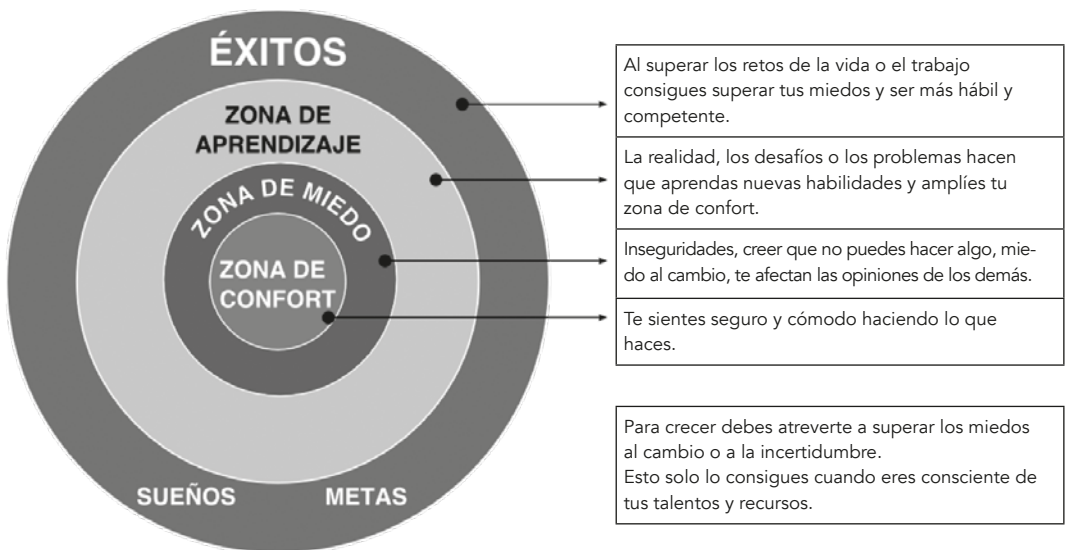


Figura 5. Fases de la Zona de Confort-Zona de Éxito
(extraído de: <https://feelthebrain.me/tag/zona-de-confort/>)

Orientaciones para su desarrollo. Utilizar un espacio diáfano donde poder correr con facilidad.

Gestionar situaciones de ira

Actividad 7. Semáforo de la ira

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles
- Edad recomendada: todas las edades
- Objetivos de la actividad:

- Identificar señales fisiológicas, cognitivas y conductuales de la ira.
- Conocer el grado de intensidad cada vez que me enfado.
- Conocer estrategias para regular las emociones, es decir, identificar estrategias posibles para manejar/regular los pensamientos, actitudes y comportamientos en diferentes situaciones que nos genera la ira.
- Materiales: Dibujo del semáforo y bolígrafos/rotuladores de colores.
- Duración: 30 minutos

Descripción de la actividad: Dibujar un semáforo tradicional en una pizarra o en un mural donde se marcan claramente las tres luces (roja, ámbar y verde), ver modelo en Figura 4.

Recordamos lo que significa cada luz en un semáforo de tráfico, y asociamos los colores del semáforo con las emociones y la conducta:

Pasos para la enseñanza de la Técnica del Semáforo:

Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta:

- a. ROJO: PARARSE. Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, queremos agredir a alguien, nos ponemos muy nerviosos...) tenemos que pararnos como cuando un coche se encuentra con la luz roja del semáforo.
- b. AMARILLO: PENSAR. Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que se está sintiendo.
- c. VERDE: SOLUCIONARLO. Si uno se da tiempo de pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es la hora de elegir la mejor solución.

Para asociar las luces del semáforo con las emociones y la conducta se puede realizar un mural con un semáforo y los siguientes pasos:

Luz Roja:

1. ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar.

Luz Amarilla:

2. PIENSA soluciones o alternativas y sus consecuencias.

Luz Verde:

3. ADELANTE y pon en práctica la mejor solución.

Orientaciones para su desarrollo

Sería interesante recopilar situaciones cotidianas que nos enfaden y practicar la técnica del semáforo a través del *role playing*, para que el alumnado pueda comprender cómo utilizar esta herramienta de forma efectiva.

Ejemplo: Situación: Juan me ha golpeado fuertemente en el hombro.

SEMÁFORO:

1. Rojo. Parar, tranquilizarme, respirar.
2. Amarillo. Pensar otras perspectivas posibles: quizás Juan está jugando conmigo y no ha medido su fuerza. Si le digo que me ha hecho daño puede que modifique su conducta.

3. Verde. Poner en práctica la solución: decirle a Juan que el golpe me ha molestado y que si quiere jugar conmigo lo haga sin hacerme daño.

Actividad 8. Role playing, desarrolla tu empatía

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Trabajar y fomentar la empatía. Ponerte en el lugar de la otra persona.
 - Comprender comportamientos y conductas de las demás personas.
 - Aprender a prestar atención e identificar las emociones de los demás.
 - Cambiar la perspectiva de la situación que nos había producido ira: trabajar los errores cognitivos.
- Materiales: Folios y bolígrafos.
- Duración: 30 minutos

Descripción de la actividad

Elegir un conflicto común que pueda vivir el alumnado. Para facilitar la tarea, podemos realizar una lista de conflictos comunes, escribirla en la pizarra y entre todas las personas componentes elegir un conflicto que suceda más a menudo o que deseen tratar en ese momento.

Otra opción es seleccionar algún conflicto que haya surgido previamente en la sesión 6 de Compartir Emociones: la ira.

Una vez seleccionada la situación de conflicto. El estudiante seguirá las pautas cercanas a la teatralidad, y representará el papel de ser la persona con la cual está enfadada, con ello aprenderá a reconocer sus emociones y sentimientos, así como la conducta que le caracteriza en determinadas circunstancias.

El objetivo es que mediante la representación, aflore la capacidad de cada individuo tanto para actuar como para valorar las decisiones que tomaría en dicha situación; no el propio individuo, sino las del personaje que está representando.

De este modo, con esta técnica de *role playing*, permitirá desarrollar la empatía y la comprensión de cada participante, al obligar al alumnado a ponerse en el lugar de otra persona. Esta técnica es útil para comprender al resto de personas, al mismo tiempo que para mejorar la asertividad, permitiendo así "aceptar a los demás, resolver conflictos y asumir con responsabilidad la toma de decisiones".

Orientaciones para su desarrollo: es interesante proporcionar después de realizar el *Role Playing* un espacio de reflexión y debate de cómo nos solemos comportar y cómo la empatía puede ayudarnos a gestionar mejor las situaciones de conflicto.

Actividad 9. Relajación

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad: fomentar el estado de relajación de nuestro cuerpo.
- Materiales: proyector, ordenador y sonido.
- Duración: 15-20 minutos.

Descripción de la actividad: Explicar al alumnado que vamos a trabajar la Relajación. La mejor estrategia que se puede adoptar en la fase de enlentecimiento de la curva de la ira.

Comentar que a cada uno de nosotros nos relajan distintas cosas, por ejemplo: pasear, la playa, el campo, leer, meditar, etc. No a todos/as nos tiene por qué servir las mismas técnicas de relajación.

En esta actividad vamos a entrenarnos en dos técnicas de relajación claramente diferenciadas. Para ello, los participantes se tienen que poner en una posición cómoda, con la espalda recta, las piernas y brazos sin cruzar y seguir las instrucciones del vídeo que se va a proyectar.

Vídeo 1. Cómo meditar en 1 minuto (Acaso-Bellón, 2015): <https://www.youtube.com/watch?v=0tzlQFJxtpw>. Finalizada la relajación en 1 minuto, se comenta en grupo la experiencia vivida.

A continuación se proyecta el siguiente vídeo:

Vídeo 2. Respiración abdominal (Recursos educativos 2015): <https://www.youtube.com/watch?v=AZKnMFr4G4g>. Comentar una vez finalizado cómo se sienten, fomentando el debate e intercambio de experiencias.

Orientaciones para su desarrollo. Enseñar a ser conscientes de nuestra respiración y respirar bien tiene muchas ventajas. Darnos cuenta de cómo respiramos nos permite saber cómo nos sentimos, nos permite saber si estamos tranquilos, nerviosos o enfadados, nos permite gestionar y controlar nuestra respiración y nuestros sentimientos y nos ayuda a volver a la calma cuando lo necesitamos.

En situaciones de activación, de nerviosismo y de enfado, muchas veces hiperventilamos: respiramos demasiado rápido y de forma superficial y esto provoca un aumento de la liberación de dióxido de carbono (CO₂) produciendo que llegue menos oxígeno a los tejidos. Para poder volver a la situación de equilibrio es importante volver a respirar de una forma lenta, regular y más profunda, pudiendo volver así a la calma. Por eso es importante enseñar y aprender a respirar de una forma más profunda; diafragmática.

Gestionar situaciones de tristeza

Actividad 10. Transformando los pensamientos

Características y objetivos de la sesión

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Mejorar la confianza y la seguridad en nosotros mismos.
 - Percibir los beneficios de pensar de una manera constructiva y positiva.
 - Conocer nuevas perspectivas posibles.
 - Saber dar nuevos enfoques a una situación.
- Materiales: Folios y bolígrafos.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad: se reparte un folio y se solicita que escriban una situación actual que les ponga tristes o les preocupe, una vez identificada la situación se les solicita que escriban uno a uno los pensamientos que tienen respecto a ese problema. Por ejemplo: *“Mi amiga María últimamente no quiere pasar mucho tiempo conmigo, puede que ya no le caiga bien”*.

Una vez redactados todos los pensamientos, transformamos cada uno de ellos a pensamientos positivos y constructivos ¡jojo! sin auto engañarnos. Siguiendo el mismo ejemplo: *“Si hablo con María y le pregunto qué le pasa conmigo, seguro que podemos llegar a una solución”*.

Posteriormente, les preguntamos, para que saquen sus propias conclusiones, cuáles son los pensamientos que les aportan más beneficios y reflexionamos sobre los motivos que nos inducen en muchas ocasiones a pensar de forma negativa.

Orientaciones para su desarrollo. Es importante que el alumnado reflexione sobre la importancia de aprender a pensar porque:

- La habilidad para pensar: determina nuestra felicidad y éxito en la vida.
- Necesitamos pensar para hacer planes, gestionar emociones, tomar iniciativas, resolver problemas, abrirnos a las oportunidades y diseñar nuestro camino hacia delante.
- La habilidad de pensar somos como un corcho flotando en una corriente, sin control de nuestro destino.
- El pensamiento y la inteligencia son dos cosas bastante diferentes. La inteligencia es como los caballos de potencia de un coche. Pensar es como la habilidad del conductor. Hay muchas personas inteligentes que no son buenas pensadoras y quedan atrapadas en la “trampa de la inteligencia”. Hay muchas personas menos inteligentes que han desarrollado un alto grado de capacidad de pensamiento.
- Pensar es una habilidad que se puede aprender, practicar y desarrollar. Pero hemos de querer desarrollarla.
- Saber que nuestro pensamiento genera emociones y conocer sus mecanismos hace que tengamos una herramienta muy poderosa para poder manejarlas.

Actividad 11. La línea de la vida

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Aprender a utilizar e interpretar el ejercicio de la línea de la vida.
 - Identificar las distintas estrategias de afrontamiento aprendidas.
 - Conocer los distintos patrones de respuesta al cambio que generalmente dependen de la personalidad, circunstancias e historia personal vivida.
 - Generar confianza en uno mismo.
 - Cambio de percepción de las situaciones vividas.
- Materiales: papel continuo del tamaño de una persona (para cada participante), bolígrafos y colores.
- Duración: 30-40 minutos.

Descripción de la actividad: se explicará a los participantes que vamos a realizar la actividad de la Línea de la Vida. Para ello, se pedirá a las personas participantes que dibujen una línea recta horizontal en el pliego de papel, donde tendrán que señalar:

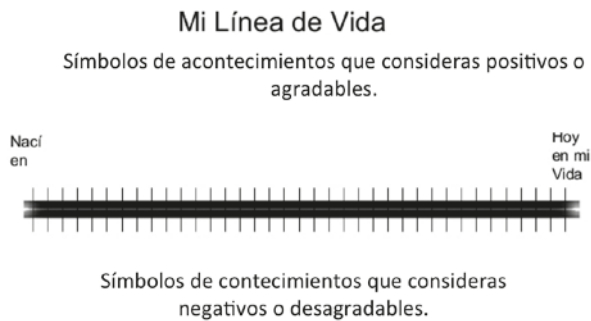


Figura 5. Ejemplo del esquema de la *Línea de la Vida*.

1. En el extremo de la izquierda tienen que poner el año que nacieron, y en el extremo de la derecha el año actual. Indicando por años o intervalos, los años vividos (ver Figura 5).
2. A continuación los participantes deben indicar los acontecimientos más significativos o relevantes que consideran que pueden incluir en la línea de la vida (por ejemplo: nacimiento de hermano, pérdida de un familiar, viaje, fiesta de cumpleaños, etc.). Los deben reflejar en la línea de la vida siguiendo las siguientes instrucciones:
 - En la parte superior de la línea se escribe o dibuja (con algún símbolo o distintivo) los acontecimientos que consideran positivos o agradables.
 - En la parte inferior de la línea se escribe o dibuja (con algún símbolo o distintivo) los acontecimientos que consideran negativos o desagradables.
3. A continuación los participantes deben indicar los acontecimientos más significativos o relevantes que consideran que pueden incluir en la línea de la vida (por ejemplo: nacimiento de hermano, pérdida de un familiar, viaje, fiesta de cumpleaños, etc.). Los deben reflejar en la línea de la vida siguiendo las siguientes instrucciones:
 - En la parte superior de la línea se escribe o dibuja (con algún símbolo o distintivo) los acontecimientos que consideran positivos o agradables.
 - En la parte inferior de la línea se escribe o dibuja (con algún símbolo o distintivo) los acontecimientos que consideran negativos o desagradables.
4. Una vez indicados los acontecimientos positivos y negativos de la línea de la vida, el personal educativo explica al alumnado la metáfora del modelo de DiMarco (1999) de la experiencia de los saltadores de acantilados de Acapulco (ver Figura 6). Comentando con tus palabras:

“La carretera que entra desde la derecha de la figura conecta con cualquier fase de la vida que uno haya dejado y conduce a una situación nueva o desafiante.

En estas nuevas situaciones, nos encontramos con una enorme torre de rocas apiladas que nos conduce a un angosto acantilado en lo más alto.

Cuando se está en la base de esta pila de rocas, uno se está enfrentando a algo a lo que nunca se había enfrentado antes.

Entre las grandes rocas etiquetadas existen asideros para manos y pies (también etiquetados) en los que nos podemos apoyar.

Al igual que los aspirantes saltadores de acantilados hacen frente a los tropezones mientras escalan las húmedas rocas, quien atraviesa una nueva situación conflictiva o desagradable, también tendrá que enfrentarse al esfuerzo de dar traspas.

Una de las cosas que puede aumentar la estabilidad cuando se está escalando es apoyarse con firmeza en los asideros, es decir, en las estrategias de afrontamiento, recursos personales, habilidades y destrezas vitales. Incluyen el control de las emociones, la asertividad, la autoestima, vínculos y relaciones saludables, actitudes positivas, etc.

Algunos de ellos ya existen antes de iniciar el ascenso, mientras que otros se tienen que ir haciendo sobre la marcha.

Hay que tomarse su tiempo para llegar arriba e incluso en muchas ocasiones tomar aliento.

Al llegar arriba, uno ha de enfrentarse a la situación y dar el salto a la nueva etapa, aunque en ocasiones no se sabe lo que nos espera a continuación.

“Cuando se alcanza la orilla contraria es el momento de tenderse en la arena, mirar la luz y el agua, respirar profundamente y disfrutar de la satisfacción de haber logrado el reto, haciendo balance de todo lo aprendido” (texto extraído de Blasco Pérez y Paz Viguier, 1997).

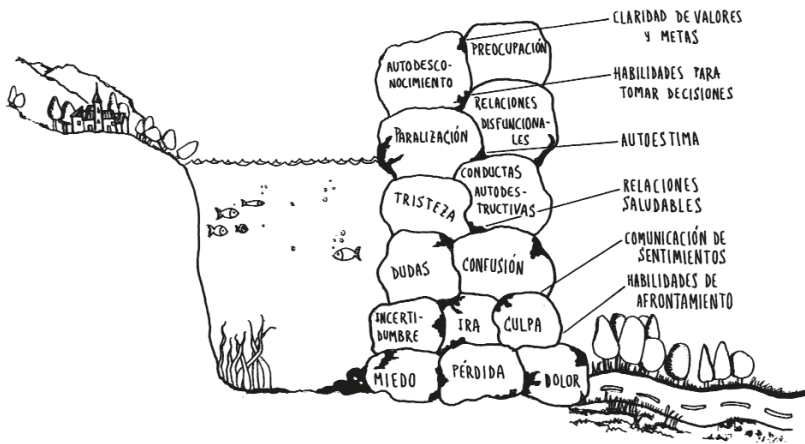


Figura 6. Dibujo extraído de DiMarco, 1999.
Metáfora de saltadores de acantilados de Acapulco.

5. A continuación, les pedimos a los participantes que revisen uno a uno los acontecimientos negativos que han reflejado, realizándose las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos aprendí tras la situación vivida? ¿Me ayudó esa situación a desenvolverme o a adquirir estrategias de afrontamiento (asideros) que más tarde me han ayudado en situaciones o acontecimientos posteriores?
- Si al formular y contestar estas preguntas de cada situación, considera el participante que ha resultado un aprendizaje positivo-constructivo, se traslada la situación con una línea a la parte superior de la línea de la vida.

Por último, iremos uniendo todos los puntos con una línea para ver cómo ha sido la línea de nuestra vida.

Orientaciones para su desarrollo. Es importante que comprendan que todas las personas hemos experimentado emociones agradables y desagradables a lo largo de nuestra vida. A su vez, una vez finalizada la dinámica comentaremos qué nos ha aportado experimentar emociones agradables y desagradables a lo largo de nuestra vida buscando nuestras propias conclusiones, siempre de manera voluntaria. Animando a los participantes a completar la línea de su vida de manera autónoma como tarea para casa que no tienen que compartir en el aula.

Actividad 12. Siluetas de autoestima

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivos de la actividad:
 - Mejorar la confianza y la seguridad en nosotros mismos.
 - Conocer cómo me ve el resto del alumnado.
 - Aumentar la autoestima.
 - Aumentar la cohesión del grupo.
- Materiales: papel continuo del tamaño de una persona (para cada participante), bolígrafos y colores.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad. Se comenta a los participantes que en la siguiente actividad se va a utilizar el reverso del pliego de papel continuo de la actividad 11, La línea de la vida.

Por parejas se ayudan a dibujar una silueta de cuerpo entero de cada una de las personas. Es decir, en cada pliego de papel, el participante se tumba encima y el compañero/a le ayuda a dibujar con un bolígrafo/rotulador su perfil desde la cabeza hasta los pies. Una vez finalizadas las siluetas, se pondrá el nombre en la parte superior de la silueta. Seguidamente, el resto de las personas irá escribiendo en las siluetas de las demás personas comentarios positivos sobre la persona que ha dibujado la silueta, señalando si lo desea en qué parte del cuerpo hace referencia esa cualidad positiva (por ejemplo, dibujar un corazón grande dentro de la silueta si pensamos que la persona reúne la característica de ser una persona con buen corazón). Conviene poner una música de fondo para fomentar un ambiente agradable y positivo. Para finalizar la sesión, algunos/as de los participantes pueden leer en voz alta las cualidades que sus compañeros/as han reflejado en su silueta, mostrando en la pared el pliego de papel.

Orientaciones para su desarrollo. Es importante que comprendan que todas las personas hemos experimentado emociones agradables y desagradables a lo largo de nuestra vida. A su vez, una vez finalizada la dinámica comentaremos qué nos ha aportado experimentar emociones agradables y desagradables a lo largo de nuestra vida buscando nuestras propias conclusiones.

SESIÓN 10. PRACTIQUEMOS LA EMOCIONES. CIERRE DEL PROGRAMA

El objetivo de esta última sesión es resumir la trayectoria didáctica seguida en las sesiones anteriores y señalar los aprendizajes logrados.

Se persigue resaltar los puntos importantes de las sesiones anteriores y resolver las dudas y cuestiones que puedan quedar pendientes. Por último se plantea una actividad como cierre del programa.

Actividad 13. Jugando a emocionarse

- Nivel de aplicación recomendado: todos los niveles.
- Edad recomendada: todas las edades.
- Objetivo de la actividad: facilitar el reconocimiento de los aprendizajes y logros obtenidos en el programa.
- Materiales: móviles y conexión a internet.
- Duración: 30 minutos.

Descripción de la actividad: elaborar un *Kahoot* (<https://getkahoot.com/>) con los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el programa. Orientaciones para su desarrollo. *Kahoot!* es una aplicación móvil gratuita que permite al personal docente crear concursos en el aula donde el alumnado es el concursante. Cada alumno/a crea su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Finalmente gana quien obtiene más puntuación. Esta aplicación se engloba dentro del aprendizaje móvil electrónico y de la gamificación permitiendo al alumnado aprender por medio del juego. La idea es que el alumno repase todos los conocimientos obtenidos jugando dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje sea más motivadora.

Para crear los *kahoots* es necesario que el profesor se registre en una web donde podrá crear cuestionarios nuevos o podrá disponer de un repositorio de cuestionarios creados por otros usuarios. Una vez que ha creado el cuestionario, ofrece a los alumnos un código PIN que les permite acceder al juego en otra página web. Para empezar a jugar es tan sencillo como proyectar en clase las preguntas del concurso, y el alumnado, por medio de sus dispositivos móviles, contestar la opción que crean correcta. Al finalizar, cada estudiante puede conocer su puntuación y se establece un *ranking* con las mismas. También el profesor puede establecer un sistema de recompensas. La aplicación permite exportar los resultados a Excel o incluirlos en Google Drive, para que el docente pueda disponer de los mismos de cara al proceso de evaluación.

RELATOS EMOCIONALES AUTOBIOGRÁFICOS

La persona y su experiencia emocional como origen y destino de la intervención educativa del programa AEMO

En el terreno educativo y en el marco de un programa de intervención necesariamente acotado en el tiempo hemos centrado el objetivo del programa AEMO en la persona, en su experiencia emocional única, tomada como punto de partida y como destino final de nuestra actuación educativa. La experiencia personal es única, pero como miembros de una misma especie pronto surgen elementos comunes que podemos detectar cuando compartimos las experiencias y la comparamos con las de otras personas. Por eso iniciamos el programa compartiendo emociones, es decir recogiendo las vivencias de los participantes y posteriormente comentándolas en grupo (de forma anónima salvo que los interesados decidan voluntariamente identificarse), enfocando la atención sobre los elementos del proceso emocional presentes (¿qué pienso?, ¿qué siento?, ¿qué acciones emprendo o me gustaría emprender cuando me siento así? etc.) y finalizando con la puesta en común de estrategias de manejo y gestión, para que cada cual pueda seleccionar las que considere más adecuadas a sus condiciones y características personales.

Una variante que permite una aproximación más amplia y profunda a las vivencias afectivas es pedir que realicen un relato emocional autobiográfico donde cuenten sus vivencias. No obstante, esta actividad requiere un mayor desarrollo tanto madurativo como de la competencia lingüística. A continuación se adjunta una selección de relatos agrupados por emociones. En los Anexos 1 y 2 presentamos el guión orientativo para desarrollar la actividad y otra selección de relatos.

ALEGRÍA

Alumna de 13 años

Querida Carmen. Sentí alegría cuando abriste mi regalo de cumpleaños y te pusiste a llorar, y luego empecé a llorar yo. Había como una mezcla de alegría y tristeza, peleándose para ver

cuál ganaba. Aunque también te confieso que tenía un poco de miedo al principio por si no te gustaba o te parecía cutre o algo de eso. Yo estoy alegre porque, aparte de que me lo pasé genial con Lucía haciéndote ese regalo, yo te vi a ti muy contenta, mientras veías el regalo y leías la carta que te hicimos. Si me puse así de *happy* es porque te quiero mucho y solo me entra una sonrisa al verte a ti sonreír. Ya sé que no vas a ver esto pero creo que ya lo sabes de sobra todo.

Alumno de 13 años

Yo sentí mucha alegría cuando mi hermano pequeño nació y me agarró el dedo. Y luego cuando se reía. Estoy esperando que crezca para poder jugar con él y con mi otro hermano. Espero que se porte bien, porque ahora, que es un bebé, es un poco llorón. Pero ya aprenderá a hablar pronto. Cuando tiene hambre y ve el biberón... ¡se vuelve loco! Y, a veces, se queda enganchado y no puede respirar. Para que respire hay que soplarle. Bueno, esta es la historia de mi hermano.

Profesor 41 años

Esto ocurrió hace seis años., cuando me presenté por primera y única vez a las oposiciones de Secundaria. Después de haber estado preparando la prueba durante un año y pasar las diferentes fases, llegó el momento de ver el resultado. Al verlo y comprobar que lo había superado recorrió todo mi cuerpo un escalofrío agradable y, seguidamente, no pude impedir que las lágrimas brotaran de mis ojos. Lo había superado y ante mí se habría una nueva etapa en mi vida. Pensé que después de esa proeza nada se me ponía por delante, que podía hacer cualquier cosa, que podía confiar en mí mismo. Hoy todavía tengo esos pensamientos, ese sentimiento de alegría, y cuando las cosas se ponen difíciles me acuerdo de esta situación. Ella me da fuerzas para seguir adelante.

Profesora de 50 años

Sentí gran "alegría" cuando a mis 42 años se cumplió un gran sueño: estar embarazada. Después de mil y una dudas que me invadieron por lanzarme a tal aventura: yo sola, como madre soltera... Tengo una niña preciosa de 7 años.

MIEDO

Alumna de 13 años

Querida amiga. Tengo miedo, mi tutora me puso una nota en la agenda para hablar. Tengo mucho miedo por lo que puede pasar. Yo creo que no es nada malo. Creo que es porque tengo ciertos problemas en el instituto. Uno de ellos es estrés por los exámenes. También tengo miedo por las notas. Me las dan el día 14 de marzo, justo el día de mi cumpleaños. Espero que pueda tener un día feliz con todas mis amigas, incluyéndote a ti. Espero que puedas venir a mi cumpleaños. Un saludo.

Alumno de 3º de ESO

Vivimos en un miedo constante. Miedo a tener miedo, miedo a no ser, a no ser capaz, a empezar, a continuar... Dicen que el amor es el motor del mundo, cada día tengo más claro que lo que realmente mueve el mundo es el miedo. El miedo, como la ignorancia, es un arma. Miedo a perder,

miedo a la soledad... y nunca nadie nos prepara para ello. Cuando eres pequeño te enciendes una luz para prevenir ese miedo a la oscuridad. Te dicen que existe el príncipe azul. Juegan con tu miedo para conseguir cosas. Nadie nos dice que la oscuridad solo es algo malo cuando es interna, que no hay un príncipe azul ni princesas..., que te harás y te harán daño... Pero creces y contigo tus miedos. Cada uno tiene unos miedos y alguien debería avisarnos que, en realidad, lo que hay que hacer es enfrentarte a ellos y ser valientes. Yo muchas veces he sentido miedo pero nunca me he estancado en ellos. El miedo se puede superar. Esto es una jungla y tus grilletes sociales el miedo. No dejes que nadie ni nada juegue con él porque entonces estarás permitiendo que se juegue con tu vida.

Profesor de 48 años

El primer recuerdo intenso que me viene a la memoria es una mezcla de tristeza y miedo, aunque más que miedo lo definiría como terror a lo que en un futuro inmediato pasaría. Fue en el pasillo de un hospital donde mi padre estaba ingresado y no sabíamos cuál era el diagnóstico de su enfermedad. Algo le pasaba, no caminaba bien, no podía mover bien el brazo, pero no sabíamos la causa. La noticia nos llenó de estupor, nos cayó como un jarrón de agua fría: era un ELA (Esclerosis Lateral Amiotrófica). Pensar en la evolución y desenlace de esa terrible enfermedad me producía terror, y ahora lo íbamos a vivir en primera persona, en mi familia. No recuerdo ya las noches que pasé sin poder conciliar el sueño.

Profesora de 41 años

Esta experiencia me sucedió a la edad de 10 años. Me quedé encerrada sola en el ascensor de mi edificio. Los sitios cerrados siempre me han provocado pánico. Empecé a pensar que el ascensor se iba a despeñar conmigo dentro. De repente, tenía mucho calor y el corazón me iba a mil. Al principio estaba bloqueada, pero pronto empecé a gritar y a golpear las paredes del ascensor... estaba tan nerviosa que se me olvidó que el ascensor tenía un botón de alarma, así que no lo accioné. Fueron momentos angustiosos hasta que por fin unos vecinos lograron sacarme. Recuerdo que al salir no podía parar de llorar. Aún hoy me agobian los sitios cerrados. Sé que es irracional. He logrado tener mucho autocontrol, aunque reconozco que aún me queda trabajo por hacer en ese aspecto. Vuelo en avión, en Egipto entré en varias pirámides... cuando me invade el pánico y mi cuerpo reacciona ante él, no me permito manifestarlo: hago varias respiraciones y centro toda mi atención en ello hasta que me tranquilizo.

IRA

Alumna de 18 años

Hoy mismo he sentido ira. Os cuento qué ha pasado: me da mucha rabia la gente que le da todo igual y no le importan los demás. Hoy tenía un examen y la compañera que tenía que ser mi modelo para una práctica importante no ha venido. Por lo menos, podría haberme avisado y yo hubiese podido buscarme a otra persona para poder hacer mi examen, pero no lo ha hecho porque le da todo igual. A mí me da igual que ella no quiera cumplir con sus deberes pero las cosas las podría hacer mejor. Ya sé que no puedo confiar en ella.

Alumno de 12 años

Yo no soy de expresar "ira" violentamente ni oralmente. Yo, cuando tengo "enfado" o "ira" lo que hago es relajarme. El día que más ira tuve fue cuando mi primo y yo estábamos jugando a

la *Play 4* y, cuando le hacía la contra, él me tocaba el mando y fallaba la jugada. Apagué la *Play 4* y él se fue del salón. Luego encendí la *Play* yo solo y empecé a jugar. Seguidamente vino mi madre y me riñó a mí por apagar la *Play*. Al día siguiente, por la mañana, le confesó mi primo a mi madre que había sido él. Lo que quiero decir es que expresé la "ira" tranquilamente. No hace falta expresarla con violencia...

Profesor de 45 años

En una ocasión identifiqué perfectamente el enfado después de una respuesta desagradecida de una alumna ante mi dedicación hacia su futuro académico, ya que me había brindado a darle todo mi apoyo a sus necesidades curriculares. Esta emoción estaba mezclada con la frustración por no haber conseguido su interés.

Profesora de 60 años

Siempre que recuerde, en mi infancia, en casa siempre ha habido gatos, uno fijo y varios visitantes. Tanto es así que llegué a clasificarlos en dinastía. Eran libres y, dado que vivían en un pueblo, visitaban con frecuencia a la vecindad. Esto, a veces, había ocasionado algún problema... Choly fue el último. Su madre murió después del parto y fue un milagro que sobreviviera. Mi madre y yo nos esforzamos en ello. Así, Choly se convirtió en el rey de la casa, en la alegría de mis sobrinos, el jefe del sofá. Cuando mi madre enfermó y marchó al hospital, Choly buscando comida, visitó a la vecindad, pero, en estas peripecias se encontró con la intolerancia... Cuando regresamos a casa yacía en el portal interior envenenado. Mi disgusto, rabia y tristeza fueron agudos, desde entonces no he vuelto a querer otro animal en casa.

TRISTEZA

Alumno de 12 años

Un día de verano de 2016, no sé decirte cuándo, se murió en un accidente una persona muy especial, nuestro segundo entrenador, Marcos. Tuvo un accidente en Petrer (Alicante), delante de la Cruz Roja. Estaba con sus amigos y uno tenía una moto de gran cilindrada. Él le pidió si se la dejaba, y el amigo se la dejó. Entonces estaban por la zona de Carrefour. Él la probó, entonces, como nunca la había usado y era muy potente, aceleró demasiado y no pudo controlar la potencia. Entonces se empotró en un bordillo y voló. Se chocó contra una palmera y los de la Cruz Roja salieron al instante, le intentaron reanimar pero no pudieron y murió. Ese día todos sus familiares y el equipo estábamos muy tristes. Lo que me alegra es que se hicieron un montón de homenajes por todos lados.

Alumna de 19 años

Voy a contaros una experiencia muy triste que he vivido con mi familia y en especial con mi abuela Salvadora. Seguramente habréis oído hablar de la enfermedad de Alzheimer, esta es la enfermedad que padeció mi abuela los últimos años de su vida. Durante esos años hubo momentos de alegría, como cuando veía que aunque la enfermedad iba avanzando me reconocía, cuando la acompañaba a dar un paseo y era capaz de leer los letreros del nombre de las calles y de cantar las canciones que cantaba cuando era joven. Pero también habían momentos tristes, cuando no me reconocía y me preguntaba ¿tú quién eres?, cuando quería decirte algo y no le salía, o cuando no sabía dónde estaba. Me daría mucha alegría que pronto esta enfer-

medad tuviera cura y que nadie tuviera que pasar por ella. Abuela ¡¡TE QUIERO MUCHO!! No quiero olvidarme nunca de ti

Profesora da 48 años

Sentí tristeza el día de mi cumpleaños al no oír la voz de mi hermano por primera vez. Falleció el 3 de julio de 2016.

Referencias bibliográficas

- Acaso-Bellon, F. (2015). Vídeo Cómo Meditar en Un Minuto. Obtenido el el 11 de junio de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=0tzlQFJxtpw>.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1, 28-58.
- Barrett, L. F. (2011). Constructing Emotion. *Psychological Topics*, 20 (3), 359-380.
- Blasco Pérez, J. y Paz Víguer, S. (1997). *Transiciones evolutiva (módulo práctico): claves para la intervención*. Valencia: Promolibro.
- Caruana Vañó A. y Gomis Selva, N. (Coords.). (2014). *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (En Internet, Biblioteca Virtual de Recursos educativos del CEFIRE de Elda: <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=55110>)
- Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L., Parvizi, J., Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nat Neurosci.*, 3 (10), 1049-56.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Darwin, C. (1984/1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- DiMarco, C. (1999). *Moving Through Life Transitions with Power and Purpose*. London: Pearson College Division.
- Ekman, P. y Davidson, R. (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions*. New York. Oxford University Press.
- Ekman, P. y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3 (6), 364-370.
- Fernández-Abascal, E. y Martín Díaz, D. (2009). La alegría y la felicidad. En E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.105-128). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Fernández-Abascal, E. (2015). Emoción. En D. Díaz Méndez y J. M. Latorre Postigo, *Psicología Médica* (pp. 95-111). Barcelona: Elsevier España S.L.
- Frijda, N. H. (2014). Impulse action and impulse control. En J. Debiec, M. Heller, B. Brozek y J. Ledoux (Eds.), *The emotional brain revisited* (pp. 199-222). Kraków: Copernicus Center Press.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York, NY: Guilford.
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions; matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review*, 3 (4), 371-378.
- Kim, M. J., Loucks, R. A., Palmer, A. L., Brown, A. C., Solomon, K. M., Marchante, A. N. y Whalen, P. J. (2014). The structural and functional connectivity of the amygdala: from normal emotion to pathological Anxiety. En J. Debiec, M. Heller, B. Brozek y J. Ledoux (Eds.), *The emotional brain revisited* (pp. 113-143). Kraków: Copernicus Center Press.

- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ledoux, J. (2014). Rethinking emotional brain. En J. Debiec, M. Heller, B. Brozek y J. Ledoux (Eds.), *The emotional brain revisited* (pp. 13-84). Kraków: Copernicus Center Press.
- Levenson, R. W. (2011). Basic emotions questions. *Emotion Review*, 3 (4), 379-386.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N. (2011). Basic emotions in social relationships, reasoning and psychological illnesses. *Emotion Review*, 3 (4), 424-433.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford University press.
- Panksepp, J. (2011). The basis emotional circuits if mammalian brains: Do animals have affective lives? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 1791-1804.
- Panksepp, J., Lane, R. D., Solms, M. y Smith, R. (2016 en prensa). Reconciling cognitive and affective neuroscience perspectives on the brain basis of emotional experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, <http://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.010>
- Panksepp, J. y Biven, L. (2012). *The archaeology of mind. Neuroevolutionary origins of human emotions*. London: W.W. Norton & Company.
- Panksepp, J. y Watt, D. (2011). Whats is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review*, 3 (4), 1-10.
- Posner, J., Russell, J., y Peterson, B. (2005). The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17, 715-754.
- Recursos psicoeducativos (2015). Relajación guiada para el aprendizaje de la respiración abdominal orientada a adolescentes. Obtenido el 11 de Junio de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=AZKnMFr4G4g>.
- Redolar, Ripoll, D. (2015). Principios de la emoción y la cognición social. En D. Redolar Ripoll, *Neurociencia cognitiva* (pp. 635-647). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Russell J. A. y Feldan Barret, L. (1999). Core affect. Prototypical emotional episodes, an other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 805-819.
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110 (1), 145-172.
- Russell, J. A. (2014). Emotion, core affect, and psychological construction. En J. Debiec, M. Heller, B. Brozek y J. Ledoux (Eds.), *The emotional brain revisited* (pp. 223-256). Kraków: Copernicus Center Press
- Russell, J. A. (2017). The Circumplex, and the Psychological Construction of Emotions. *Emotion Researcher*, ISRE's Sourcebook for Research on Emotion and Affect, Andrea Scarantino (ed.). Obtenido el 20 de abril de 2017 de: <http://emotionresearcher.com/the-circumplex-and-the-psychological-construction-of-emotions/>
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Whitherington, D. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3, Social, emotional and personality development*, (pp. 226-299). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Tracy, J. L. y Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3 (4), 397-405.

Efectividad del programa AEMO en la competencia socio-emocional, bienestar personal y en los problemas de relaciones interpersonales

■ ■ ■

*Natalia Albaladejo-Blázquez, Agustín Caruana Vañó, Carlos Ruiz Ramírez,
Laura López Martínez, Laura Molina Tortosa*

Introducción

La Competencia Social ha sido considerada por ciertos autores como un constructo multidimensional, pues su desarrollo implica la activación de diferentes procesos internos en el individuo (cognitivos, afectivos, conductuales) en una etapa evolutiva determinada y dentro de un contexto social específico (Rose-Krasnor, 1997; Vaughn et al., 2009; Waters y Sroufe, 1983).

Las investigaciones sobre inteligencia emocional han mostrado de forma reiterada que las personas más inteligentes emocionalmente presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados emocionales positivos, una actitud más positiva hacia la escuela y profesorado, un mayor bienestar y adaptación personal y social (Ruiz-Aranda et al., 2013; Salguero et al., 2011).

La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. De esta manera, la inteligencia emocional se refiere a la identificación, comprensión, expresión, regulación y uso de las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997).

Actualmente existe un gran interés por el desarrollo emocional juvenil, destacando las competencias: conciencia y Regulación Emocional. La Conciencia Emocional constituye un prerrequisito para la Regulación Emocional (Eastabrook, Flynn y Hollenstein, 2014). La Conciencia Emocional va evolucionando a lo largo del desarrollo infantil, siendo en la etapa de la adolescencia donde cobra un importante protagonismo el componente "análisis de las propias emociones" que tiene que ver con el análisis retrospectivo que realiza el adolescente de su mundo interior, y el componente "conciencia corporal" centrado en las sensaciones corporales de la emoción (Villanueva y Górriz, 2014).

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Albaladejo-Blázquez, N., Caruana-Vañó, A., Ruiz-Ramírez, C., López-Martínez, L. y Molina-Tortosa, L., (2017). Efectividad del programa AEMO en la competencia socio-emocional, bienestar personal y en los problemas de relaciones interpersonales. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 241-258). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

De esta manera, la Conciencia Emocional contribuye al desarrollo personal y al bienestar del adolescente, a una Regulación Emocional adaptativa, así como a aumentar nuestro autoconocimiento (Bisquerra y Pérez, 2007). Por lo tanto, las habilidades para diferenciar las emociones, reconocer sus antecedentes y consecuentes y ser capaz de poner en marcha la estrategia de afrontamiento adecuada, son primordiales intervenir ya que influyen negativa o positivamente en el desarrollo integral del joven y en consecuencia, en los procesos de aprendizaje.

Tal y como indica la evidencia científica, el entrenamiento y el desarrollo de habilidades socio-emocionales puede ser una vía para mejorar la convivencia en el centro educativo, al igual que el bienestar psicológico y social en la adolescencia.

La promoción de la Competencia Social es una tarea educativa primordial, no solo por su contribución al desarrollo social y emocional de la persona, también porque este constructo mantiene una relación positiva con variables como el rendimiento escolar, inteligencia emocional y una relación negativa con variables como los problemas de conducta (Bradshaw, Bottiani, Osher y Sugai, 2014; Eisenberg, 2000; Dodge, Godwin y The Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Justicia-Arráez, 2014).

Ante esta situación, los profesionales en el ámbito educativo y social deben intervenir precisando para ello de nuevos instrumentos, programas y metodologías de intervención eficaces y de aplicación viable y factible. Por lo que urge la necesidad de evaluar la efectividad de programas para fomentar el desarrollo socioemocional con el fin de mejorar la convivencia (Garaigordobil, 2015) y fomentar el bienestar y calidad de vida de los adolescentes.

El diseño del programa AEMO surge de la demanda realizada por profesionales en el ámbito educativo para disponer de un nuevo programa de intervención en educación emocional. Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia, el CEFIRE de Elda (Alicante) atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración junto con el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante. De esta manera, es a través de un proyecto de innovación docente como se puso en marcha el Programa AEMO cuya finalidad fue desarrollar, aplicar y evaluar un programa de desarrollo desde la vertiente de la educación emocional, con el fin de favorecer la convivencia en el centro, así como el bienestar y calidad de vida de la comunidad educativa.

A fin de aportar evidencia empírica del impacto que supone la intervención llevada a cabo, el objetivo fundamental de este estudio consiste en analizar el efecto del programa AEMO basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, para promover el desarrollo personal y la convivencia positiva del centro educativo. Se plantea llevar a cabo la valoración del programa de formación del profesorado y evaluar la efectividad del programa AEMO en el alumnado.

Metodología

Participantes

En el estudio han participado un total de 35 docentes de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, el 29.4% eran hombres y el 70.6% mujeres. La edad media de los participantes es de 46.52 años, con una desviación típica de

8.04. Recibieron el programa de formación (grupo experimental) 17 docentes.

Con respecto al alumnado, en el estudio han participado un total de 527 estudiantes, 269 en el grupo experimental y 258 en el grupo control, procedentes de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante. El 49,1% son chicos y el 50,9% chicas. Las edades de los estudiantes están comprendidas entre 13 y 17 años ($M= 15.17$; $DT= 1.24$).

Instrumentos

Medidas dirigidas al profesorado

- Inteligencia emocional percibida, se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- La TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional percibida. La escala está compuesta por tres subfactores: atención a los propios sentimientos, Claridad Emocional y reparación de los estados de ánimo. Fernández-Berrocal et al., (2004) han encontrado una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .90 para Atención Emocional, .90 para claridad y .86 para reparación.
- Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Esta escala ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida esta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems. La consistencia interna en este estudio medida a través del alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario ha sido de .84. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor satisfacción con la vida presenta el sujeto.
- Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999): es una medida global de Felicidad Subjetiva, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde. Consta de 4 ítems con respuesta tipo Likert. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor satisfacción con la vida presenta el sujeto.

Medidas dirigidas al alumnado

Variables sociodemográficas: incluyen preguntas sobre características sociodemográficas como la edad y sexo.

Instrumentos de bienestar personal:

- Calidad de Vida Relacionada con la Salud (KIDSCREEN-52), que valora la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. Este instrumento fue desarrollado simultáneamente en 13 países de Europa (Ravens-Sieberer et al., 2006). La versión española obtuvo un α Cronbach superior a 0.70 en todas las dimensiones (Aymerich et al., 2005). El instrumento está conformado por una introducción que contiene las instrucciones de cumplimentación, datos sociodemográficos y un ítem general de salud autoinformada. Seguidamente el cuestionario incluye 10 dimensiones: Bienestar Físico, bienestar psicológico, Estado de Ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y Apoyo Social, entorno escolar, rechazo social y Recursos Económicos. Los valores alfa de Cronbach de las puntuaciones en esta muestra muestran tener una adecuada fiabilidad, mostrando un α de Cronbach superior a .75 en todas las dimensiones del instrumento.

- Fortalezas Personales relacionadas con las Competencias Socioemocionales y bienestar personal. Versión española del Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 (Liau et al., 2012), versión española adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación. El PSI-2 es un autoinforme diseñado para medir las Fortalezas Personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valora cinco dimensiones: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Establecimiento de Metas, empatía y Competencia Social. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas con valores que oscilan desde .74 a .81 respectivamente (Liau et al., 2012). Nuestros resultados obtenidos en una muestra española confirman la estructura factorial del cuestionario original y los coeficientes de fiabilidad de las escalas oscilan entre .77 y .86.
- Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Se utilizará la escala adaptada al español a población adolescente de 11 a 15 años por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida esta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems. La consistencia interna en este estudio medida a través del alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario ha sido de .84. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor satisfacción con la vida presenta el sujeto.
- Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Es una medida global de Felicidad Subjetiva, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde. Consta de 4 ítems con respuesta tipo Likert. La interpretación de las puntuaciones sugiere que a mayor puntuación, mayor satisfacción con la vida presenta el sujeto.

Instrumentos de convivencia y relación interpersonal:

- Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006). Instrumento que evalúa la percepción del estudiante del clima escolar relativo al colegio (Factor Clima referente al centro) y al profesorado (Factor Clima referente al profesorado) mediante 14 ítems con una escala Likert de cinco. Posee un Alfa entre 0.72 y 0.77 para ambos factores.
- Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012). Este instrumento evalúa el acoso en escolares de educación primaria. Está compuesto por 36 ítems, distribuidos en 5 factores: comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado), observador activo en defensa del acosado, acosador extremo/ciberacoso y observador pasivo. La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario es de .81, mientras que para los distintos factores es de .90.
- Versión española de las escalas E- *Victimisation and E-Bullying Scale* (Lam and Li, 2013). Es un autoinforme que identifica a acosadores y víctimas de conductas de acoso a través de los medios tecnológicos dirigido a pre-adolescentes y adolescentes entre 9 y 16 años. Consta de 11 ítems donde se le pide a los encuestados que indiquen con qué frecuencia de ocurrencia (de 0 a 6 veces o más) han vivido (E-VS) o han realizado (E-BS) determinados comportamientos a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach para las escalas oscila entre 0.92 a 0.95. En un estudio previo, nuestro grupo de investigación procedió a la traducción-adaptación transcultural y validación española de ambas escalas, en una muestra de escolares de educación primaria. Los resultados obtenidos confirman que la estructura de la versión española replica la estructura factorial del cuestionario original, confirmada por un modelo de ecuaciones estructurales. Los coeficientes de fiabilidad de la escala E-VS, así como de sus subescalas y total de la escala E-BS oscilan entre 0.80 y 0.89.

Procedimiento

Se trata de un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, llevado a cabo durante el curso académico 2014/2015 distribuido en las siguientes fases:

Fase de evaluación pre: la evaluación pretest se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). El dossier del profesorado fue contestado en presencia de los investigadores. El dossier del alumnado fue contestado colectivamente en el aula en presencia del profesorado previamente entrenado para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes, durante una sesión de cincuenta minutos en periodo regular de clases. Tanto al profesorado como al alumnado se les proporcionaron las instrucciones oportunas para contestar, asimismo se les aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Fase de implantación del programa de intervención: el programa de formación del profesorado constó de 10 sesiones y fue implementado por los miembros del equipo de investigación. En estas sesiones de formación se desarrollaba el programa AEMO con el profesorado participante en el proyecto, siendo los mismos docentes quienes de manera paralela aplicaban el programa al alumnado de sus grupos-clases. Esta metodología permitió por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que pudieran surgir, así como compartir a través del diálogo e interacciones entre docentes la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se ha podido realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se ha llevado a cabo en el ámbito académico en horario lectivo, con una duración de 10 sesiones de 1 hora semanal cada quincena. La formación la llevó a cabo el profesorado que a medida que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida, impartía las sesiones a su grupo-clase de manera paralela.

La primera sesión del programa es introductoria donde se presenta el programa y explican los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se va a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.

De la segunda a octava sesión, se trabaja a través del diálogo, en las interacciones emocionales, tratando en cada 2 sesiones, monográficamente, cada una de las emociones básicas del programa: alegría, miedo, ira y tristeza. Tal y como se indica en el capítulo anterior.

En cada sesión se abría un espacio donde el alumnado compartía sus emociones a través de una metodología que sigue el enfoque socioafectivo, que parte de las reacciones emocionales de la conducta poniendo el énfasis en las relaciones interpersonales. Todo ello se implementaba de forma eminentemente práctica y activa, a través de actividades individuales y grupales donde los participantes construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias. Se tra-

baja la concienciación y reflexión de la emoción que se aborda a través de diversas actividades que fomentaban el diálogo y las interacciones en el aula.

En la décima y última sesión se realiza un resumen del programa, así como una despedida y cierre.

Fase de evaluación post: se realiza una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control. El profesorado del grupo experimental y control también realizan el postest.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS versión 23.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de carácter exploratorio basado en una estadística univariable. Posteriormente se realizó un Modelo Lineal General (MLG) de medidas repetidas para analizar la efectividad del programa AEMO, incluyendo como factor intragrupo el momento de la evaluación (pretest-postest) y como factores entre-grupos la condición (experimental-control). La fiabilidad de las escalas que conforman los instrumentos en el presente estudio se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Resultados

Valoración del programa de formación del profesorado

En los análisis preliminares se calcularon los estadísticos descriptivos de los grupos control y experimental en todas las variables analizadas antes del desarrollo del Programa AEMO (pretest). Mediante una prueba T de Student para muestras independientes, se comprobó el grado de homogeneidad del grupo experimental y el grupo control en cada variable analizada. Se observa que no aparecen diferencias significativas de partida de ambos grupos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de medias con prueba t Student muestras independientes.

Instrumento	VARIABLES	Condición	M (DT)	t	p
TMMS-24	Atención Emocional	Experimental	28.47 (4.59)	-.719	.477
		Control	29.55 (4.32)		
	Claridad Emocional	Experimental	28.52 (4.58)	-.511	.612
		Control	29.27 (4.07)		
	Reparación Emocional	Experimental	32.11 (5.26)	-.518	.608
		Control	33 (4.80)		
SWLS	Satisfacción	Experimental	20.11 (2.05)	1.149	.259
		Control	19.11 (3.00)		
Felicidad	Felicidad Subjetiva	Experimental	18.82 (1.81)	-.586	.562
		Control	19.16 (1.65)		

Los análisis obtenidos del MLG de medidas repetidas indican que para las escalas del cuestionario de Inteligencia Emocional percibida (TMMS24) encontramos efectos significativos en cada una de sus escalas. Hubo efectos principales en la interacción Tiempo*Grupo en la variable *Atención Emocional* $F_{(1,33)}=5.806$, $p=.022$, $\eta^2=.15$, $po.=.65$; *Claridad Emocional* $F_{(1,33)}=21.919$, $p=.000$, $\eta^2=.039$, $po.=.99$; y *Reparación Emocional* $F_{(1,33)}=10.726$, $p=.002$, $\eta^2=.024$, $po.=.88$. El profesorado de ambos grupos (experimental y control) partían de puntuaciones similares en la fase pretest, siendo ambos grupos homogéneos. Tras el programa de intervención se encontraron diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental (ver Figuras 1, 2, 3).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y MLG de medidas repetidas de las variables Atención Emocional, Claridad Emocional, Reparación Emocional, Satisfacción y Felicidad.

	Grupo	Pre-test M(DT)	Pos-test M(DT)	Tiempo	Grupo	Tiempo*Grupo
Atención Emocional	Experimental	28.47 (4.59)	33.05 (1.56)	26.615***	.703**	5.806*
	Control	29.55 (4.32)	31.22 (1.98)			
Claridad Emocional	Experimental	28.52 (4.58)	29.47 (3.35)	5.346*	.808	21.919***
	Control	29.27 (4.07)	26.50 (3.20)			
Reparación Emocional	Experimental	32.11 (5.26)	33.17 (3.50)	12.095	.421*	10.726**
	Control	33 (4.80)	30.27 (1.56)			
Satisfacción	Experimental	20.11 (2.05)	20.70 (1.49)	5.526*	1.749	.955
	Control	19.11 (2.60)	20.16 (.78)			
Felicidad	Experimental	18.82 (1.81)	20.88 (1.96)	19.387***	.429	7.195*
	Control	19.16 (1.65)	19.66 (2.91)			

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En el caso de la escala *Felicidad Subjetiva* se encontraron efectos principales de la interacción Tiempo*Grupo $F_{(1,33)}=7.195$, $p=.011$, $\eta^2=.17$, $po.=.74$. En ambos grupos, los valores de esta variable aumentaron del pre al postest, pero el profesorado del grupo experimental incrementó más su puntuación en el postest (ver Figura 4).

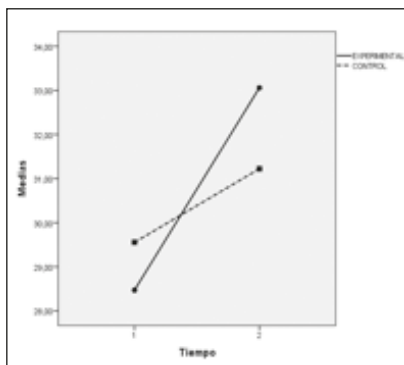


Figura 1. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Atención Emocional.

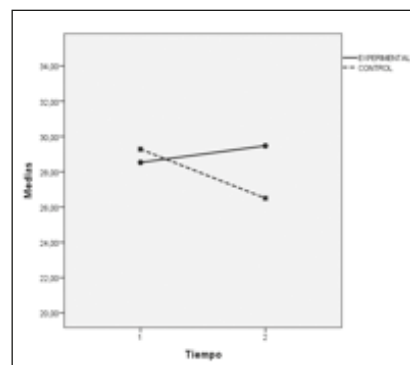


Figura 2. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Claridad Emocional.

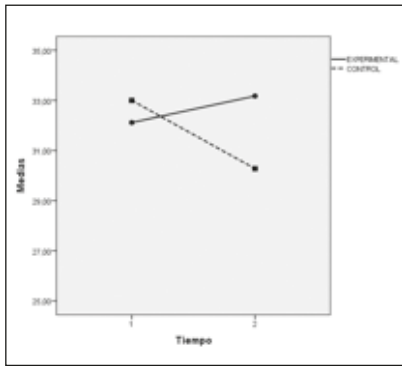


Figura 3. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y posttest) y el grupo (experimental-control), en la variable Reparación Emocional.

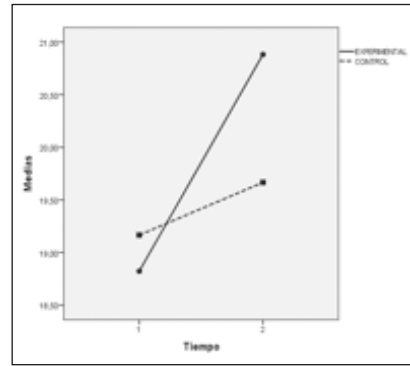


Figura 4. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y posttest) y el grupo (experimental-control), en la variable Felicidad Subjetiva.

Evaluación de la efectividad del programa AEMO en el alumnado

En los análisis preliminares se calcularon los estadísticos descriptivos de los grupos control y experimental en todas las variables analizadas antes del desarrollo del Programa AEMO (pre-test). Mediante una prueba t de Student para muestras independientes, se comprobó el grado de homogeneidad del grupo experimental y el grupo control en cada variable analizada. Se observa que no aparecen diferencias significativas de partida de ambos grupos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de medias con prueba t Student muestras independientes (experimental/control)

Instrumento	VARIABLES	Condición	M (DT)	t	p
	Bienestar Físico	Experimental	17.88 (4.06)	-1.01	.312
		Control	18.23 (3.72)		
	Bienestar emocional	Experimental	23.33 (4.69)	-.016	.895
		Control	23.34 (4.92)		
	Estado de Ánimo	Experimental	26.59 (5.74)	-.82	.410
		Control	27.01 (5.87)		
	Autopercepción	Experimental	17.52 (4.00)	.84	.396
		Control	17.86 (5.23)		
	Autonomía	Experimental	18.72 (4.40)	-1.58	.114
		Control	19.31 (4.05)		
Kidscreen-52	Relación con la Familia	Experimental	24.41 (5.01)	-1.21	.224
		Control	24.93 (4.75)		
	Apoyo Social y relación con pares	Experimental	24.91 (4.16)	-.83	.404
		Control	25.20 (3.92)		
	Ambiente escolar	Experimental	21.42 (4.68)	.160	.873
		Control	21.36 (4.37)		
	Rechazo Escolar (<i>bullying</i>)	Experimental	13.03 (2.30)	-1.74	.082
		Control	13.37 (2.15)		
	Recursos Económicos	Experimental	12.21 (2.66)	.67	.498
		Control	12.05 (2.79)		

PSI-2	Conciencia Emocional	Experimental	16.86 (2.55)	-3.25	.745
		Control	16.93 (2.23)		
	Regulación Emocional	Experimental	11.17 (2.47)	.38	.704
		Control	11.09 (2.68)		
	Establecimiento de Metas	Experimental	14.37 (3.17)	-1.01	.309
		Control	14.65 (3.02)		
	Empatía	Experimental	8.93 (1.98)	-.65	.513
		Control	9.04 (1.99)		
	Competencia Social	Experimental	12.75 (2.17)	-.88	.376
		Control	12.93 (2.36)		
SWLS	Satisfacción	Experimental	18.72 (4.01)	.60	.548
		Control	18.51 (3.84)		
Felicidad	Felicidad Subjetiva	Experimental	21.01 (4.67)	-.83	.402
		Control	21.34 (4.23)		
Clima Escolar	Clima de Centro	Experimental	25.11 (5.13)	.98	.327
		Control	24.67 (5.27)		
	Clima con profesorado	Experimental	21.20 (3.93)	1.07	.282
		Control	20.83 (3.97)		
Interacciones Escolares	Acosador	Experimental	14.41 (4.72)	.67	.500
		Control	14.14 (4.55)		
	Acosado	Experimental	15.50 (4.70)	-.16	.867
		Control	15.58 (5.19)		
	Observador Activo	Experimental	13.09 (3.88)	1.27	.203
		Control	12.65 (4.14)		
	Observador Pasivo	Experimental	7.39 (2.55)	.42	.670
		Control	7.29 (2.80)		
Acoso Extremo (cibercoso)	Experimental	7.18 (2.14)	-1.59	.112	
	Control	7.53 (2.90)			
E-VS; E-BS Cyberbullying	E- Víctima	Experimental	3.49 (5.52)	-1.23	.216
		Control	4.14 (6.62)		
	E- Agresor	Experimental	1.80 (3.87)	-1.85	.064
		Control	2.54 (5.15)		

Efectos del programa AEMO en Calidad de Vida Relacionado con la Salud (CVRS)

En la Tabla 4 se presentan las medias, con las desviaciones típicas entre paréntesis, de los factores que conforman el cuestionario CVRS y los resultados obtenidos en el MLG de medidas repetidas tiempo y grupo (experimental y control).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y MLG de medidas repetidas de las variables de CVRS.

Kidscreen-52	Grupo	Pre-test M(DT)	Pos-test M(DT)	Tiempo	Grupo	Tiempo*Grupo
Bienestar Físico	Experimental	17.65 (4.06)	17.88 (2.21)	.66	13.38	3.98
	Control	18.23 (3.72)	18.79 (2.64)			
Bienestar Emocional	Experimental	23.33 (4.69)	25.58 (3.79)	26.99***	5.798*	5.54*
	Control	23.34 (4.92)	24.18 (5.60)			
Estado de Ánimo y Emociones	Experimental	26.59 (5.74)	26.64 (4.20)	.94	.03	1.29
	Control	27.01 (5.87)	26.35 (5.10)			
Autopercepción	Experimental	17.52 (4.01)	19.50 (3.09)	17.32***	5.55**	13.18***
	Control	17.86 (5.23)	18.00 (3.72)			
Autonomía	Experimental	18.72 (4.40)	20.71 (3.32)	15.05***	3.20	18.00***
	Control	19.22 (4.05)	19.31 (4.36)			
Relación con Familia	Experimental	24.41 (5.00)	25.75 (4.01)	12.53***	.16	2.31
	Control	24.93 (4.75)	25.46 (3.79)			
Apoyo Social y relaciones	Experimental	24.91 (4.16)	25.81 (3.45)	.34	8.80**	18.18***
	Control	25.21 (3.92)	24.02 (4.51)			
Ambiente escolar	Experimental	21.42 (4.68)	23.11 (3.61)	5.49*	16.86***	18.76***
	Control	21.36 (4.37)	20.86 (4.67)			
Aceptación escolar (no bullying)	Experimental	13.03 (2.30)	13.84 (1.74)	21.01***	.18	20.01***
	Control	13.37 (2.15)	12.98 (2.53)			
Recursos Económicos	Experimental	12.21 (2.66)	12.07 (2.14)	.57	.41	2.95
	Control	12.05 (2.79)	12.43 (2.10)			

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En los resultados obtenidos en el MLG de medidas repetidas, se hallaron efectos de interacción entre los factores Tiempo*Grupo en las variables: *Bienestar Emocional* $F_{(1,525)}=5.54$, $p=.019$, $\eta^2=.010$, $po=.65$), *Autopercepción* $F_{(1,525)}=13.18$, $p=.000$, $\eta^2=.024$, $po=.95$), *Autonomía* $F_{(1,525)}=18.005$, $p=.000$, $\eta^2=.033$, $po=.98$), *Apoyo Social y Relaciones* $F_{(1,525)}=18.189$, $p=.000$, $\eta^2=.033$, $po=.98$), *Ambiente Escolar* $F_{(1,525)}=18.768$, $p=.000$, $\eta^2=.035$, $po=.99$), y *Aceptación Escolar-no bullying*- $F_{(1,525)}=20.014$, $p=.000$, $\eta^2=.038$, $po=.99$).

En ambos grupos (experimental y control), los valores de las variables Bienestar Emocional, Autoercepción y Autonomía aumentaron del pre al post, pero el alumnado que participó en el programa de intervención incrementó más su puntuación que los del grupo control en el postest.

Por otro lado, en las variables Apoyo Social y Relaciones entre Iguales, ambiente Escolar y Aceptación Escolar (no *bullying*) se observa que en grupo de alumnado que ha participado en el programa las puntuaciones entre el pre y post aumentan, mientras que en el grupo de comparación (grupo control) las puntuaciones entre el pre y post disminuyen o se mantienen estables. Tal y como se puede observar en las siguientes Figuras 5-10, son los participantes del grupo experimental, es decir, el alumnado que participa en el programa AEMO, quienes alcanzaron puntuaciones significativamente más elevadas que los del grupo control en la fase postest, partiendo de puntuaciones similares en la fase pretest.

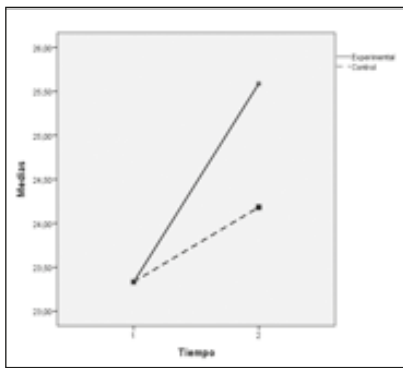


Figura 5. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Bienestar Emocional.

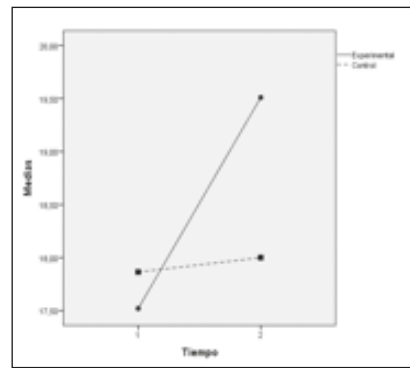


Figura 6. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Autoercepción.

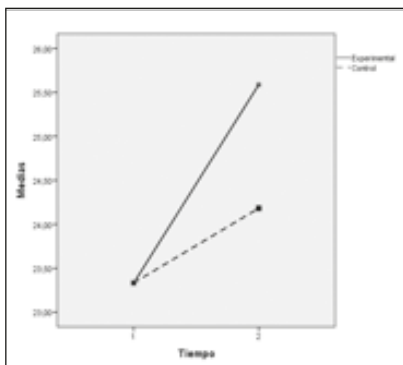


Figura 7. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Autonomía.

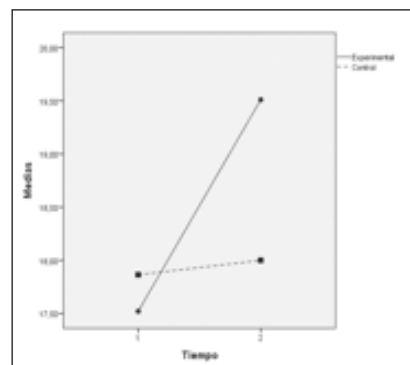


Figura 8. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Apoyo Social y Relaciones entre Pares.

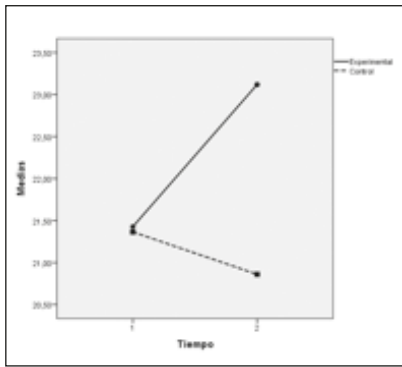


Figura 9. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Ambiente Escolar.

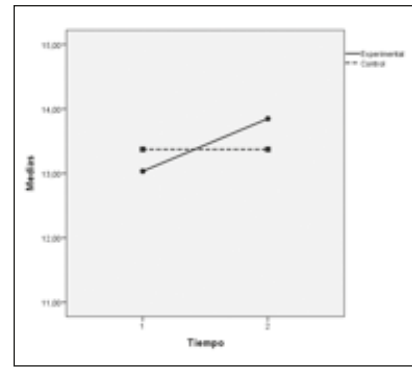


Figura 10. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Aceptación Escolar (no bullying).

Efectos del programa AEMO en Fortalezas Personales relacionadas con competencias sociales, Satisfacción y Felicidad

Respecto a las Fortalezas Personales, relacionadas con las Competencias Socioemocionales, evaluadas con el cuestionario (PSI-2), se hallaron efectos de interacción entre los factores Tiempo*Grupo en la variable *Conciencia Emocional* $F_{(1,525)}=8.582$, $p=.004$, $\eta^2=.016$, $po=.83$). Tal y como se observa en Figura 11, en el grupo de alumnado que ha participado en el programa, las puntuaciones entre el pre y post aumentan, mientras que en el grupo de comparación (grupo control) las puntuaciones entre el pre y post disminuyen.

En relación con la variable Regulación Emocional, también se obtuvieron efectos principales de interacción entre los factores Tiempo*Grupo $F_{(1,525)}=5.854$, $p=.016$, $\eta^2=.011$, $po=.68$). En ambos grupos (experimental y control), los valores de las variables Regulación Emocional aumentaron del pre al post, pero el alumnado que participó en el programa de intervención incrementó más su puntuación que el del grupo control en el postest (ver Figura 12).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y MLG de medidas repetidas de las variables de Fortalezas Personales relacionadas con Competencias Socioemocionales, Satisfacción y Felicidad.

	Grupo	Pre-test M(DT)	Pos-test M(DT)	Tiempo	Grupo	Tiempo* Grupo
Conciencia Emocional	Experimental	16.86 (2.55)	17.36 (2.31)	.225	5.677*	8.582**
	Control	16.93 (2.23)	16.58 (2.45)			
Regulación Emocional	Experimental	11.17 (2.47)	12.35 (1.98)	27.478***	9.298**	5.854**
	Control	11.09 (2.68)	11.52 (2.67)			
Establecimiento de metas	Experimental	14.37 (3.17)	14.04 (3.05)	3.779	1.911	.009
	Control	14.65 (3.02)	14.28 (2.56)			
Empatía	Experimental	8.93 (1.98)	9.29 (1.47)	3.664	.817***	1.447
	Control	9.04 (1.99)	9.12 (1.62)			

Competencia social	Experimental	12.21 (2.02)	12.75 (2.17)	33.185	.139	2.863
	Control	12.93 (2.36)	11.94 (1.75)			
Satisfacción	Experimental	18.72 (4.01)	14.88 (3.80)	1.900	1.136	.046
	Control	18.51 (3.84)	18.13 (3.80)			
Felicidad	Experimental	21.01 (4.67)	21.28 (4.19)	.295	.079	2.466
	Control	21.34 (4.23)	20.79 (4.91)			

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

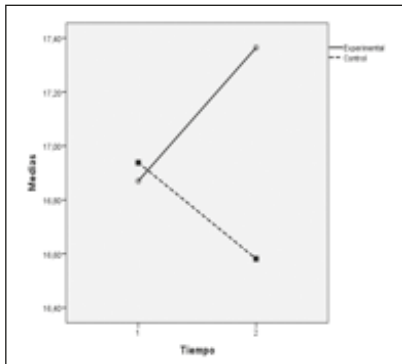


Figura 11. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Conciencia Emocional.

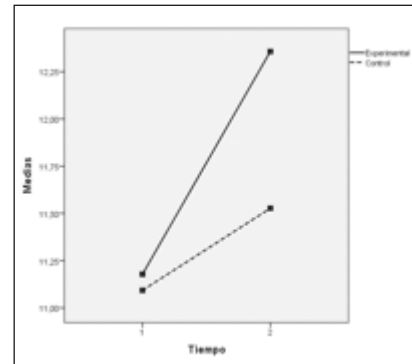


Figura 12. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Regulación Emocional.

Efectos del programa AEMO en Convivencia en el Centro e Interacción Personal

Los efectos principales de interacción entre el momento Tiempo*Grupo de la escala Clima Escolar, conformada por el Clima Escolar en el Centro $F_{(1,525)}=15.291$, $p=.000$, $\eta^2=.028$, $po=.97$), y el Clima Escolar con Profesorado $F_{(1,525)}=14.173$, $p=.000$, $\eta^2=.026$, $po=.96$), evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la fase postest. Los grupos experimental y control obtienen puntuaciones similares en la fase pretest. Sin embargo, en la fase postest, el grupo experimental aumenta significativamente su puntuación, mientras que el grupo control lo reduce o mantiene (ver Figuras 13 y 14).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y MLG de medidas repetidas de las variables Clima Escolar, Interacción Escolar (*bullying*) y *cyberbullying*.

	Grupo	Pre-test M(DT)	Pos-test M(DT)	Tiempo	Grupo	Tiempo* Grupo
Clima Escolar del Centro	Experimental	25.11 (5.13)	27.05 (2.85)	13.452***	20.338***	15.291***
	Control	24.67 (5.27)	24.60 (5.14)			

Clima Escolar con Profesorado	Experimental	21.20 (3.93)	22.43 (4.05)	2.114	22.061***	14.173***
	Control	20.83 (3.97)	20.28 (4.45)			
Acosador	Experimental	14.41(4.72)	14.34 (3.45)	19.080	.210	.222
	Control	14.14 (4.55)	15.51 (5.10)			
Acosado	Experimental	15.50 (4.70)	13.98 (4.39)	.589	.900	21.721***
	Control	15.58 (5.19)	14.48 (4.66)			
Observador Activo	Experimental	13.09 (3.88)	13.01 (3.96)	.254	3.548	.024
	Control	12.65 (4.14)	12.49 (3.96)			
Acoso extremo	Experimental	7.39 (2.55)	7.33 (2.51)	.052	5.790*	.065
	Control	7.29 (2.80)	7.41 (2.84)			
Observador Pasivo	Experimental	7.18 (2.14)	7.11 (2.06)	.028	.003	.326
	Control	7.53 (2.90)	7.54 (2.82)			
E-VS (Víctima)	Experimental	3.49 (5.52)	2.79 (4.77)	5.148*	2.471	.061
	Control	4.14 (6.62)	3.28 (5.94)			
E-BS (Agresor)	Experimental	2.75 (5.75)	1.80 (3.87)	7.014*	3.931*	.067
	Control	3.32 (6.20)	2.54 (5.15)			

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Por último, en la variable Acosado (*bullying*) se encontraron efectos principales de interacción en el momento Tiempo*Grupo $F_{(1,525)} = 15.291$, $p = .000$, $\eta^2 = .028$, $\rho = .97$. Como se observa en la figura 15, tras la intervención del programa AEMO (postest) en el grupo experimental las puntuaciones fueron significativamente inferiores.

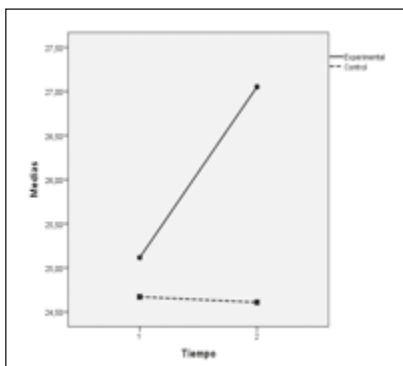


Figura 13. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Clima Social en el Centro.

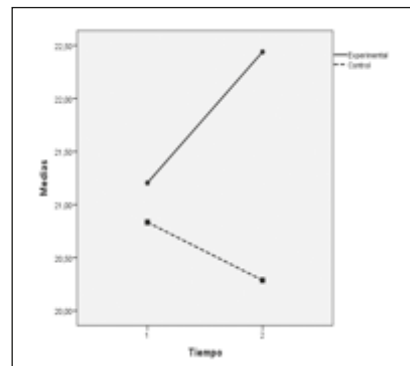


Figura 14. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y postest) y el grupo (experimental-control), en la variable Clima Social con el Profesorado.

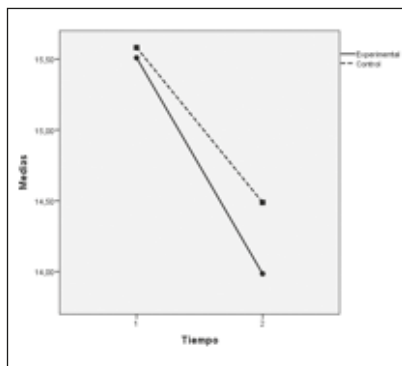


Figura 15. Efectos de interacción entre el tiempo (pretest y posttest) y el grupo (experimental-control), en la variable Acosado (*bullying*).

Conclusiones

Los resultados obtenidos acerca del efecto del programa AEMO muestran que la intervención realizada contribuye a la mejora de las Competencias Socioemocionales, tanto del alumnado de secundaria como de los docentes que participan en la formación e implementación de la intervención.

Atendiendo a los resultados obtenidos, se observan mejoras tanto en el grupo de docentes que participaron en el programa de formación como en los adolescentes que han recibido la intervención. Los docentes que han participado en la formación del programa AEMO han obtenido mayores puntuaciones en inteligencia emocional percibida, concretamente en atención, claridad y Reparación Emocional en docentes, así como un incremento en las puntuaciones en la escala Felicidad Subjetiva.

En los adolescentes se aprecian mejoras en Conciencia y Regulación Emocional, es decir, en la capacidad de prestar atención y discriminar entre la propia gama de afectos o emociones, lo que nos indica que los adolescentes con un aumento en conciencia emocional son también más hábiles a la hora de identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás, permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad. En la línea de lo anterior, en cuanto a la calidad de vida relacionada con la salud, se observa la influencia del programa al obtener un aumento significativo en la mayoría de las dimensiones, como por ejemplo en amigos y Apoyo Social y una mejora en la actitud hacia el entorno escolar.

Los resultados obtenidos tanto en Competencia Social como en problemas de conducta, coinciden con los de otras investigaciones llevadas a cabo con niños/as de edades tempranas que han evaluado el impacto de un programa de intervención sobre la Competencia Social y los problemas de conducta (Benítez et al., 2011), e igualmente, están en la línea de algunos estudios de carácter longitudinal (McKinney, Montague y Hocutt, 1998; Reid, Webster-Stratton y Hammond, 2007).

Por otro lado, el programa de intervención ha influido de forma positiva en la variable bienestar psicológico, siendo esta una de las dimensiones que se considera fundamental para predecir un buen ajuste personal, escolar y social (Fernández y Barraca, 2006).

Es importante trabajar la Competencia Social y emocional de una forma sistemática y, en este sentido, el enfoque globalizador que caracteriza la escolarización en secundaria supone una

ventaja para adecuar y encajar contenidos de este campo dentro del currículum. Favorecer este tipo de competencia desde el ámbito educativo resulta crucial dado que autores como Monjas (2012), afirman que la falta de Competencia Social y emocional se asocia con una baja aceptación social, problemas escolares y personales, desajustes psicológicos, inadaptación juvenil y problemas futuros de salud mental, además de ser uno de los factores predictores del rendimiento académico (Inglés et al., 2009).

Así, considerando los óptimos resultados del programa AEMO, realzan el papel que tiene la Competencia Social como factor de protección, pues se demuestra que el desarrollo de la Competencia Social produce efectos positivos sobre los comportamientos sociales y también sobre los problemas de conducta. En este sentido, considerando la influencia que la Competencia Social y emocional tiene sobre los problemas de conducta, la intervención resulta esencial y el programa AEMO puede ayudar a frenar la aparición de comportamientos de este tipo, favoreciendo así el ajuste psicológico, el bienestar social del individuo y su calidad de vida.

Agradecimientos

Al CEFIRE de Elda que ha facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de realizar sus propios cuestionarios y pasarlos a su homólogo profesor de control, así como realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto, contribuyendo, en buena medida, al éxito del programa.

Queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

Referencias bibliográficas

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2).
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E. y Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in 4-year old children. *School Psychology International*, 32 (1), 3-19. doi:10.1177/0143034310396804
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10.
- Bradshaw C.P., Bottiani J.H., Osher D., Sugai G. (2014). The Integration of Positive Behavioral Interventions and Supports and Social and Emotional Learning. En M. Weist, N. Lever, C. Bradshaw, J. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Issues in Clinical Child Psychology* (pp. 101-118). Boston, MA: Springer.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20(3), 625.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. y Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 487-496.

- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *J Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version. *Social Indicators Research*, 119 (1), 473-481.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, A. y Barraca, J. (2006). Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 335-342). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, 31 (3), 1069-1076.
- Justicia-Arráez, A. (2014). *Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil*. (Tesis doctoral, publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Kidscreen Group Europe (2005). *Manual of the KIDSCREEN questionnaires*. Lengerich (Germany): Pabst Science Publisher.
- Lam, L.T. y Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (EBS) for adolescents. *Computers in Human Behavior* 29, 3-7.
- Liau, A. K., Tan, T. K., Li, D. y Khoo, A. (2012). Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender. *Eur J Psychol Educ*, 27, 451-465. DOI 10.1007/s10212-011-0088-z.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46 (2), 137-155.
- McKinney, J. D., Montague, M. y Hocutt, A. M. (1998). Systematic screening of children at risk for developing SED: initial results from a prevention project. En D. J. Liberton, K. Kutash y R. M. Friedman (Eds.), *The 10th annual research conference proceedings, a system of care for children's mental health: expanding the research base* (pp. 271-276). Tampa: University of South Florida.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). Madrid: CEPE.
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmas, A., Tountas, Y., Hagquist, C. y Kilroe, J. (2005). The European KIDSCREEN Group: KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmaco-economics and Outcomes Research*, 5 (3), 353-364.
- Reid, R., Riccio, C. A., Kessler, R. H., DuPual, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., Rogers-Adkinson, D. y Noll, M. B. (2000). Gender and ethnic differences in ADHD as assessed by behavior ratings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 38-48. doi:10.1177/106342660000800105
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211
- Trianes Torres, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2).
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... y Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: a multisite, multinational study. *Child development*, 80 (6), 1775-1796. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x
- Villanueva, L. y Górriz, A. B. (2014). La conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil. En R. González y L. Villanueva (Coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 151-174). Madrid: Pirámide.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3 (1), 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2.

Orígenes e implantación del programa AEMO en centros de Educación Secundaria

■ ■ ■

Carlos Ruiz Ramírez

Cómo se origina la Implantación del programa AEMO en el centro

Poner en marcha un proyecto educativo en el ámbito emocional requiere de unas circunstancias que motiven esa necesidad y de unas condiciones que sean propicias para intervenir de manera adecuada a la idiosincrasia de cada centro. Así, nos planteamos hace cuatro años cómo mejorar el bienestar en el ámbito educativo de nuestro centro. Un pequeño grupo de ocho o diez docentes, especialmente comprometidos con la convivencia, empezamos a caminar. Nos acompañaban nuestros miedos, por ello buscamos apoyos que nos dieran confianza. El CEFIRE de Elda y la Universidad de Alicante fueron una ayuda inestimable, atendieron nuestra petición y supieron darle forma, lo que supuso un gran revulsivo. Desde el primer instante empezaron a diseñar, implementar y coordinar este programa que con el tiempo se ha ido puliendo en base a la experimentación en las aulas. Pero en esta travesía nuestro centro no estaba solo, ya que desde el inicio nos embarcamos cuatro centros de la zona del medio Vinalopó: dos centros de Elda, el IES La Melva y el IES la Torreña, uno de Monòver, el IES Enric Valor, y nuestro centro, el IES Azorín de Petrer.

A lo largo de esta singladura que aún recorremos, el sentimiento de que todos compartimos un interés común por abordar la competencia emocional en nuestros centros sigue siendo nuestro motor y uno de nuestros puntos fuertes.

Qué razones nos llevaron a ello

El considerar que la formación integral de nuestro alumnado no obedece únicamente a razones de capacidad intelectual y que hay otras variables no cognitivas que no tenemos en cuenta como son la motivación hacia los estudios, la responsabilidad, el control de impulsos, etc. Que la resolución de conflictos en las aulas es más efectiva cuando se aborda desde la conciencia y la regulación de nuestras emociones. Que los comportamientos agresivos y violentos son fruto de bajos niveles de competencia emocional. Que los casos que generan acoso escolar o *bullying* obedecen a comportamientos agresivos por el bajo control de impulsos. Que el consumo de sustancias tóxicas en adolescentes pone de manifiesto la carencia de recursos emocionales para prevenir su dependencia. Que el aprendizaje en el aula mejora cuando eres capaz de automotivarte sin presiones externas. Que las relacio-

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Ruiz Ramírez, C. (2017). Orígenes e implantación del programa AEMO en centros de Educación Secundaria. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 259-262). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

nes entre iguales mejoran notablemente cuando se adquiere conciencia empática de los demás y se hacen más constructivas para mejorar la convivencia. Que la autoestima se fortalece cuando compartimos nuestros pensamientos y disipamos las inseguridades que estos nos generan. Que cuando se tienen recursos emocionales para reducir la ansiedad es posible mejorar la atención para aprender. En definitiva que el ser consciente y capaz de regular nuestras emociones nos permite disfrutar de recursos para llevar una vida más plena y no ser tan vulnerables a los comportamientos dañinos.

Empezamos a caminar

El primer año iniciamos el proyecto AEMO 26 docentes de los cuatro centros citados y se aplicó a 415 estudiantes. La propuesta inicial era llevar a cabo un programa de alfabetización emocional aplicado a docentes y discentes, cuyo diseño e implementación ha sido guiado por Agustín Caruana (desde el CEFIRE de Elda) y Natalia Albaladejo (desde la Universidad de Alicante). Para poder tener evidencia de la fiabilidad del mismo se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental en donde se asignaron grupos de control y grupos de aplicación (experimental), para finalmente realizar una evaluación final.

El primer paso fue elaborar una radiografía del perfil del alumnado de nuestros centros, para ello realizamos una primera actividad que consistía en un relato emocional en donde en unas pocas líneas nos tenían que contar una historia o vivencia personal sobre un tema que les preocupara. Esta actividad puso de manifiesto la carga emocional que había en las aulas y que esta no difería mucho del centro en donde se realizaba. Pero evidenció que en los grupos con dificultades de aprendizaje había mayores carencias emocionales. También puso de manifiesto que las inquietudes o preocupaciones del alumnado difería de los establecidos por el profesorado, el currículo, las familias o el centro.

El programa de alfabetización emocional que se diseñó inicialmente abordaba la conciencia emocional de la alegría, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa. Natalia Albaladejo consiguió que fuésemos conscientes de que las emociones que estábamos tratando eran las responsables de nuestras acciones del día a día, también nos facilitó herramientas para descubrir que si éramos conscientes de la emoción que sentíamos, entonces podíamos modificar algunas de nuestras conductas y todo ello sin teorizar sobre la emoción, únicamente guiando las sesiones en donde aparecían planteamientos y reflexiones espontáneos que nos emocionaban a los que estábamos presentes, pero también nos enseñó la importancia de poner nombre a la emoción que sentíamos, tarea nada fácil cuando constatas que una misma situación genera emociones diferentes a cada persona. El profesorado aplicador del programa era quien recibía esta formación y a su vez, paralelamente, la trasladaba a sus grupos de referencia.

En las sesiones quincenales que teníamos se nos abrió la posibilidad de exponer qué sucesos nos generaban esas emociones, y al compartíroslos, los puntos de vista de los demás nos fortalecían y nos hacían reflexionar. A pesar de estar magistralmente guiados por Natalia Albaladejo y Agustín Caruana nos dimos cuenta de la dificultad que teníamos a la hora de ponerle nombre a cada emoción. Poco a poco todos queríamos participar y compartir experiencias que nos habían enriquecido o abrumado y no solo en el plano profesional. Se creó una gran cohesión grupal en la que todos tomábamos parte activa compartiendo emociones a través de nuestras vivencias personales.

Aprendimos que tenemos que escuchar más a nuestro cuerpo para comprender cómo nos sentimos, que los sentimientos hay que expresarlos de manera asertiva sin represión, que estar alegre es beneficioso pero no lo es tanto cuando nos alegramos del mal ajeno, que en toda emoción hay que analizar la diferencia que existe entre lo que pienso, lo que siento y lo que hago, etc.

Consolidando lo aprendido

Al curso siguiente volvimos a aplicar el programa, en esta ocasión implementado; en lugar de una sesión para cada emoción donde se trabajaba la conciencia emocional, se dedicaban dos sesiones. La segunda sesión era de regulación emocional, quedando así definido el programa AEMO. Laura López nos levantó de nuestros pupitres y a través de las dinámicas creó un ambiente emocionantemente positivo donde volvimos a ser estudiantes.

El programa AEMO se presentó al claustro y al consejo escolar para que formase parte del proyecto educativo de centro y con ello pudiese ser aplicado de manera más reglada en los niveles de 1º de ESO y 3º de ESO, y de este modo en dos cursos todo el alumnado recibiría la formación en las cuatro emociones básicas a las que redujimos el programa en su segundo año: alegría, miedo, ira y tristeza. Desde el Departamento de Orientación planificaron las sesiones junto con el equipo coordinador del programa AEMO, para que no hubiese interferencias con las actividades del Plan de Acción Tutorial ni con otras sesiones de coordinación de dicho departamento. La persona coordinadora del programa AEMO llevó a cabo la formación del profesorado aplicador o del tutor de los grupos experimentales, así como el seguimiento y evaluación del programa.

Keep calm the program is effective

Qué indicadores a nivel de centro hacen que el programa sea efectivo

Si algo tenemos que evidenciar del programa AEMO es que por su propia estructura provoca la reflexión de toda la comunidad educativa en torno a la importancia de las emociones, y con ello se consigue, por ejemplo, que seamos conscientes de que cuando un grupo de estudiantes no quiere trabajar es porque hay intereses enfrentados entre profesorado y alumnado, o que cuando el alumnado no supera una materia no siempre es porque no quiera, puede deberse a una falta de control de la impulsividad o de concentración que no tiene que ver con sus capacidades cognitivas. Estas reflexiones hacen que el profesorado aplicador del programa sea consciente de la importancia de las emociones. Y así se consigue uno de los dos propósitos del mismo, adquirir conciencia emocional.

Otro ámbito que aborda es el de la gestión o regulación emocional. Este se hace posible con la formación a través de diversas dinámicas como *role playing*, análisis de situaciones personales, dinámicas grupales, debates, el juego, puesta en común, etc.

Además, todos los que formamos parte de la comunidad educativa hemos podido evidenciar que si nuestro estado emocional es equilibrado entonces podemos desarrollar tareas de forma más satisfactoria y de esta manera crear un centro educativo emocionalmente inteligente además de mejorar el bienestar escolar.

Fabricado en para y por las aulas

Para que el proyecto se haya hecho realidad hemos contado con docentes comprometidos, dispuestos a trabajar en equipo y con ganas de aprender cada día y aplicar metodologías y estrategias que han servido para que nuestro alumnado sea capaz de descubrir, construir, interactuar y disfrutar a la vez que aprender para alcanzar una formación integral.

Destacamos en todo este recorrido la importancia que tiene la implicación de la comunidad educativa: la adecuada coordinación entre el departamento de orientación y la persona coordinadora del programa AEMO con el profesorado que ha participado directamente con el alumnado aplicador y experimental, la participación e implicación de las familias, e indiscutiblemente el compromiso del profesorado al poner en práctica su propia educación emocional para promover el crecimiento emocional de nuestro alumnado.

Aplicación del programa AEMO con alumnado de 3º y 4º de ESO



María de las Delicias Molina Pinteño

1. Introducción

El tratamiento de las emociones y la alfabetización emocional son indispensables para el desarrollo completo del ser humano y, por tanto, también de nuestro alumnado. Esta cuestión, nos parece un aspecto olvidado en el currículum de educación secundaria, presente únicamente en los planes de acción tutorial (en el mejor de los casos) de forma aislada o paralela al resto de intervenciones en el aula. A través de la aplicación de este programa quisimos, desarrollar unas actividades que potenciaran el aula como un espacio en que hablar y tratar de emociones y poder implantar actuaciones destinadas a regular en la medida de lo posible sus consecuencias en nuestro alumnado. Por esa razón, diversos tutores llevamos a la práctica este programa en diversas tutorías de 3º y 4º ESO (incluidas algunas con un programa especial como PDC o FPB). En años anteriores, algunas de esas tutorías ya habían recibido un primer contacto con la alfabetización emocional porque el centro ya había aplicado parte del programa en algunos cursos. Este hecho supuso un elemento facilitador del proceso porque, en ese caso, el alumnado ya sabía cómo funcionaba el programa y hubo menos resistencias a la aplicación del mismo. El resultado de la puesta en práctica del programa aparece reflejado en el análisis que aparece a continuación a partir del tratamiento diferenciado de cada una de las emociones desarrolladas.

2.1. COMPARTIR EMOCIONES: procedimiento de las sesiones para cada emoción

2.1.1. Recogida de experiencias

Para recoger las experiencias de los alumnos y alumnas seguimos las directrices que marca al respecto el programa. En ese sentido es importante apuntar que hubo una parte del alumnado que ya conocía la dinámica de recogida de experiencias y de desarrollo de las sesiones porque el año anterior ya lo había experimentado. Este hecho unido al mayor grado de madurez que presentaban facilitó todo el proceso desde el principio y los aspectos más complejos del programa no necesitaron ser tratados con demasiada profundidad.

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Molina Pinteño, M. D. (2017). Aplicación del programa AEMO con alumnado de 3º y 4º de ESO. En Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 263-268). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

De esta forma, lo primero que hicimos fue explicar en qué consistía el proyecto de trabajo para resaltar las finalidades del mismo: conocerse a sí mismo, saber cuáles eran las emociones de sus semejantes, desarrollar la empatía y disfrutar de una mayor unidad en el aula y, por extensión, con el resto de personas.

Para vencer las posibles resistencias, lo segundo que hicimos fue dar un ejemplo con nuestras propias emociones a través de fotografías, música, películas, cuentos, citas... Así, aunque tenían totalmente abiertas las posibilidades con las que expresar sus emociones, ya tenían un punto de partida y, de esta manera, a los alumnos y alumnas más reticentes les resultaba más fácil saber qué es lo que tenían que hacer.

Para recoger todas las experiencias, les dimos una dirección de correo electrónico donde podían entregar sus trabajos. Si no tenían esa posibilidad, les dijimos que podían traérselo en un pen drive. Estas dos formas resultaron todo un acierto con todo el alumnado porque todos pudieron entregar de una forma u otra sus experiencias. Y, además, al realizar estas sesiones en clase de lengua castellana conseguimos otra manera de ampliar sus vías comunicativas. Al final, con todas las aportaciones, montamos una presentación con diapositivas que sirvió para el tratamiento de cada una de las emociones.

2.1.2. Desarrollo de la sesión

Para esta fase solo necesitamos acondicionar mínimamente el aula con un ordenador con altavoces, un proyector y su pantalla para la visualización de las presentaciones creadas a tal efecto. En primer lugar, quisimos poner música al principio de las sesiones porque la música nos daba mucho juego para entrar en las emociones; una música de miedo o de fiesta para trabajar la alegría ya ponía a la clase en sintonía con lo que se iba a presentar. Utilizamos también una música relajante (sobre todo para trabajar la emoción de la ira) para crear un ambiente propicio para el desarrollo del programa con mayor disposición para la colaboración en las actividades.

Hecho esto, todas las sesiones las desarrollamos de la misma forma: vimos una presentación con diapositivas con las situaciones que ellos desearon compartir, y propiciamos un debate relacionado con esas situaciones y las causas que las generaban. En último lugar, leímos entre todos las cuestiones más teóricas relacionadas con esta emoción en concreto (causantes, instigadores...). En ese sentido, es aconsejable no utilizar una cantidad muy elevada de información en este último apartado porque al alumnado les resulta aburrido.

Por otro lado, tenemos que añadir que al visualizar todas las situaciones de forma conjunta y en voz alta, todo el alumnado en conjunto se sentía importante al ver su trabajo expuesto y hasta los más tímidos participaban en la explicación de cómo habían ejemplificado sus emociones. Al ver las emociones en la presentación, los alumnos y alumnas se dieron cuenta que eran muy similares. Este hecho nos resultó muy importante porque nos ayudó a aumentar el nivel de cohesión en el grupo.

No obstante, al realizar esta dinámica a partir de una presentación con diapositivas con un grupo de 36 estudiantes, en ocasiones, fue complicado mantener el orden; a la hora de que ellos pudiesen comentar sus impresiones, las interrupciones y la necesidad de aportar sus puntos de vista hicieron que la sesión se entorpeciese más de lo esperado y resultase complicado avanzar.

2.1.3. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes que podemos extraer para este apartado se derivan de lo que ya hemos explicado anteriormente y aparecen de forma explícita en las siguientes afirmaciones:

- Es muy enriquecedor para un grupo de 3º o 4º ESO realizar un trabajo donde tienen que reflexionar sobre sus emociones porque descubren otra forma de comunicarse a través del correo electrónico o grabando sus impresiones en un pen drive. Además, poner en común lo que sentían fue una manera de desarrollar la empatía y la compasión.
- Es conveniente incluir a todo el alumnado. Para ello, se puede realizar al principio de cada sesión una dinámica grupal o también, haciendo partícipe a todos y todas en la lectura de las diapositivas de la presentación.

2.2. GESTIÓN EMOCIONAL

2.2.1. La alegría: selección de dinámicas de gestión emocional

Para seleccionar las dinámicas tuvimos que tener en cuenta, sobre todo, el número de alumnos y alumnas que teníamos y cómo pensábamos que se iban a comportar con las actividades propuestas. Además, en ese sentido, también consideramos el hecho de que una parte del grupo ya había experimentado algunas de las dinámicas del programa porque habían protagonizado una formación similar el año anterior. Así, alguno de los aspectos de las actividades y del programa pudimos relativizarlos o pasarlos con menos detenimiento.

Aplicación de dinámicas

Se han realizado muchas dinámicas para trabajar la alegría como “la pelota alegre”, “el espejo por parejas” para hacerse reír, “el teléfono de la mueca”, el “caminar de forma extrañas”, “el pódium de la alegría”, “el acordeón de las cualidades positivas” y “mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad”.

Todas son muy interesantes y de entre todas ellas nos gustaría destacar “la pelota alegre” como actividad para iniciar las dinámicas y cohesionar grupo. Al ser un grupo tan numeroso había que hacer al menos tres equipos. También nos resultó muy curioso “el pódium de la alegría” para darnos cuenta cómo lo que a veces pensamos que nos va a dar la alegría no tiene nada que ver con esta emoción y para reforzar autoestima. Tenemos que destacar también la actividad denominada “acordeón” donde los alumnos y alumnas escribieron cualidades positivas de sus compañeros.

Todos participaron en todas las actividades de forma muy activa, de hecho a veces todos querían participar como en la actividad de “caminar de forma extraña” y había que poner límite al tiempo para poder continuar con el resto de las actividades reguladoras de la emoción de la alegría.

Conclusiones:

- El proyecto emocional es un programa muy adecuado para esta etapa porque les ayuda a conocer qué están sintiendo y les ofrece herramientas para poder controlar esas emociones.

- Está clara la efectividad de este programa emocional tanto en el momento de compartir las emociones que une más al grupo puesto que todos nos damos cuenta que muchas de las situaciones que nos dan miedo o nos enfadan son compartidas como en el aprendizaje de las dinámicas para cada emoción que les ayuda en su adolescencia y en el futuro.
- De cara a los aplicadores del programa (profesores o profesoras que quieran aplicar estas dinámicas) es altamente recomendable que primero experimenten las dinámicas ellos mismos para darse cuenta de las dificultades que encuentran a la hora de conocerse y saber expresar sus emociones. Así, resultará más fácil explicárselo a su alumnado comprender sus expresiones y justificaciones.
- Las dinámicas que tratan de que cada uno de los compañeros o compañeras dicen cosas positivas sobre el resto son especialmente cohesionantes para la clase y fortalecen la autoestima individual.

2.2.2. El miedo: selección de dinámicas de gestión emocional

Para seleccionar las dinámicas tuvimos que tener en cuenta, sobre todo, el número de alumnos y alumnas que teníamos y cómo pensábamos que se iban a comportar con las actividades propuestas. Además, en ese sentido, también consideramos el hecho de que una parte del grupo ya había experimentado algunas de las dinámicas del programa porque habían protagonizado una formación similar el año anterior. Así, alguno de los aspectos de las actividades y del programa pudimos relativizarlos o pasarlos con menos detenimiento.

Aplicación de dinámicas

Para gestionar el miedo utilizamos diferentes dinámicas. Una de ellas ("A ciegas") consistía en tapar los ojos a un voluntario o voluntaria y decirle que debía salir corriendo hacia delante, donde otro grupo de alumnos y alumnas hacían de parachoques. Descubrían inmediatamente que se quedaban paralizados y veían la importancia de los sentidos. Por otro lado, la actividad de "dibujar el miedo" fue un poco dura para la mayoría porque no llegaban a entender de todo cómo tenían que realizarla. Sí que fue muy interesante ya una vez dibujados sus miedos, cuando se juntaban con una pareja y tenían que transformarlos, la mayoría lo hacía con mucha creatividad y entusiasmo.

Muy divertida fue también la dinámica donde en parejas tenían que confiar en la persona que tenían detrás y dejarse caer para ver en qué medida confiaban en los demás. Y de forma ya más reflexiva se trató el dibujo del árbol donde desde las raíces hasta las ramas tenían que escribir sus fortalezas y logros.

Conclusiones:

- El proyecto emocional es un programa muy adecuado para esta etapa porque les ayuda a conocer qué están sintiendo y les ofrece herramientas para poder controlar esas emociones.
- Está clara la efectividad de este programa emocional tanto en el momento de compartir las emociones que une más al grupo puesto que todos nos damos cuenta que muchas de las situaciones que nos dan miedo o nos enfadan son compartidas como en el aprendizaje de las dinámicas para cada emoción que les ayuda en su adolescencia y en el futuro.
- De cara a los aplicadores del programa (profesores o profesoras que quieran aplicar estas dinámicas) es altamente recomendable que primero experimenten las dinámicas ellos mismos para darse cuenta de las dificultades que encuentran a la hora de conocerse y saber expresar sus emociones. Así, resultará más fácil explicárselo al alumnado y comprender sus expresiones y justificaciones.

2.2.3. La ira: selección de dinámicas de gestión emocional

Para seleccionar las dinámicas tuvimos que tener en cuenta, sobre todo, el número de alumnos y alumnas que teníamos y cómo pensábamos que se iban a comportar con las actividades propuestas. Además, en ese sentido, también consideramos el hecho de que una parte del grupo ya había experimentado algunas de las dinámicas del programa porque habían protagonizado una formación similar el año anterior. Así, alguno de los aspectos de las actividades y del programa pudimos relativizarlos o pasarlos con menos detenimiento.

Aplicación de dinámicas

A la hora de aplicar las dinámicas, estábamos muy convencidos de que el hecho de conocer diversas técnicas para modular su enfado o ira les iba a resultar muy productivo. Por eso, en ese sentido, siempre comenzamos ofreciendo diversos métodos de respiraciones y meditaciones a través de visualizaciones sencillas.

Los vídeos que vimos fueron realmente enriquecedores, sobre todo, para darnos cuenta de que muchas veces lo que creemos o pensamos no tiene que ver con la realidad o que, al menos, puede haber más versiones del mismo hecho. También, el ver retazos de la película “Ejecutivo agresivo” resultó muy esclarecedor para comprender mejor el funcionamiento de esta emoción.

Los teatros que se realizaron simulando situaciones fueron actividades donde se lo pasaron muy bien y se dieron cuenta de las expresiones que solemos mostrar cuando estamos enfadados. Además, también pudieron observar cómo podemos actuar de otra manera cuando ya estamos más calmados y podemos ver la totalidad de lo sucedido con perspectiva.

Los juegos de escribir el nombre de la persona con la que estás enfado en la suela de la zapatilla o moldear tu ira o dibujarla e incluso escribirla... fueron las herramientas más útiles y fáciles de llevar a la práctica.

Conclusiones:

- El proyecto emocional es un programa muy adecuado para esta etapa porque les ayuda a conocer qué están sintiendo y les ofrece herramientas para poder controlar esas emociones.
- Está clara la efectividad de este programa emocional tanto en el momento de compartir las emociones que une más al grupo puesto que todos nos damos cuenta que muchas de las situaciones que nos dan miedo o nos enfadan son compartidas como en el aprendizaje de las dinámicas para cada emoción que les ayuda en su adolescencia y en el futuro.
- De cara a los aplicadores del programa (profesores o profesoras que quieran aplicar estas dinámicas) es altamente recomendable que primero experimenten las dinámicas ellos mismos para darse cuenta de las dificultades que encuentran a la hora de conocerse y saber expresar sus emociones. Así, resultará más fácil explicárselo al alumnado y comprender sus expresiones y justificaciones.

2.2.4. La tristeza: selección de dinámicas de gestión emocional

Para seleccionar las dinámicas tuvimos que tener en cuenta, sobre todo, el número de alumnos y alumnas que teníamos y cómo pensábamos que se iban a comportar con las actividades pro-

puestas. Además, en ese sentido, también consideramos el hecho de que una parte del grupo ya había experimentado algunas de las dinámicas del programa porque habían protagonizado una formación similar el año anterior. Así, alguno de los aspectos de las actividades y del programa pudimos relativizarlos o pasarlos con más ligereza.

Aplicación de dinámicas

Para gestionar la tristeza se realizó la actividad de “la línea de la vida” y nos resultó muy interesante porque se realizó en folios muy grandes donde podían escribir todos los acontecimientos tristes que les habían sucedido y después, descubrir todo lo que se había aprendido de ellos. También se trabajó la autoestima, dibujando su figura en un gran folio y cada uno de los compañeros y compañeras debía escribir alguna cualidad positiva que tenía esta persona.

Conclusiones:

- El proyecto emocional es un programa muy adecuado para esta etapa porque les ayuda a conocer qué están sintiendo y les ofrece herramientas para poder controlar esas emociones.
- Está clara la efectividad de este programa emocional tanto en el momento de compartir las emociones que une más al grupo puesto que todos nos damos cuenta que muchas de las situaciones que nos dan miedo o nos enfadan son compartidas como en el aprendizaje de las dinámicas para cada emoción que les ayuda en su adolescencia y en el futuro.
- De cara a los aplicadores del programa (profesores o profesoras que quieran aplicar estas dinámicas) es altamente recomendable que primero experimenten las dinámicas ellos mismos para darse cuenta de las dificultades que encuentran a la hora de conocerse y saber expresar sus emociones. Así, resultará más fácil explicárselo al alumnado y comprender sus expresiones y justificaciones.
- Las dinámicas que tratan de que cada uno de los compañeros o compañeras dicen cosas positivas sobre el resto son especialmente cohesionantes para la clase y fortalecen la autoestima individual.

Aplicación del programa AEMO con alumnado de 1º y 2º de ESO



Fco. David García González

1. Introducción

Las emociones son parte de la naturaleza humana; nos dan información sobre lo que estamos viviendo y nos ayudan a saber cómo reaccionar ante el mundo. Como docentes estamos convencidos de que la educación emocional es imprescindible porque hace que nuestro alumnado sea consciente de que las emociones les ayudan a hablar claramente sobre sus sentimientos, sobre sus necesidades educativas y sobre una forma constructiva de evitar o resolver mejor los conflictos personales a partir del autoconocimiento y del conocimiento del otro. Fruto de esas convicciones, y movidos por el interés en profundizar en la educación emocional, un grupo de docentes nos formamos en alfabetización emocional gracias al programa AEMO y decidimos implantarlo en todas las tutorías que fuese posible de 1º y 2º ESO de diversos centros de la provincia de Alicante. El resultado de la puesta en práctica del programa aparece reflejado en el análisis que aparece a continuación.

2. Aplicación del programa

El programa se dividió en 10 sesiones que se estructuraban en 4 fases diferentes; había una primera parte de información del programa al alumnado destinatario, una fase de compartir experiencias, una tercera fase de gestión emocional y un último apartado dedicado a la conclusión del programa. De esta forma, por razones metodológicas, pasaremos a comentar cada una de las fases del programa por separado.

2.1. Compartir emociones

2.1.1. Fase previa: información y recogida de experiencias

Para introducir al alumnado en el mundo de la alfabetización emocional y como presentación del programa hicimos, en primer lugar, una breve exposición oral de la naturaleza del proyecto y de sus características a partir del material proporcionado para ello. A continuación, a través de una presentación de diapositivas con nuestras propias emociones, le ofrecimos un ejemplo

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

García González, F. D. (2017). Aplicación del programa AEMO con alumnado de 1º y 2º de ESO. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp.269-280). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

de qué era exactamente lo que se les iba a pedir posteriormente; así, vieron qué cosas causaban miedo, alegría, tristeza e ira a nosotros como personas y eso les sirvió para saber qué debían entregarnos posteriormente. En tercer lugar, al final de esa sesión, les pedimos que nos entregaran en el plazo de una semana algo similar referido a cada una de las emociones, bien en formato papel o bien a través del correo electrónico en formato digital.

Para la entrega en formato papel les entregamos una hoja que podían rellenar a mano indicando la emoción que iban a tratar, la situación que la generaba e hicimos mucho hincapié en que también añadiesen una breve explicación de por qué ocurría eso. Para la recogida en formato digital les dimos nuestra dirección de correo electrónico y les pedimos que nos mandaran una presentación con diapositivas o un documento de texto en el que apareciera la misma información que aparecía en la hoja que les habíamos entregado. Resultó muy enriquecedor dar la posibilidad de hacerlo en soporte digital porque así todo el alumnado que quiso, pudo añadir imágenes, vídeos o música y dar pie a un material más interactivo para la siguiente fase.

Una vez recogido todo el material, montamos una presentación de diapositivas para cada emoción con todas las aportaciones. Para ello, agrupamos las situaciones que nos habían ofrecido por bloques de contenido o por similitud (muchos coincidían en bastantes aspectos) para que no resultara una presentación demasiado larga, tediosa y pesada. Además, tuvimos que hacer, también, un proceso de criba y selección de algunas situaciones porque varios alumnos y alumnas nos pidieron que no reflejásemos alguna de sus aportaciones ya que les suponía tratar en clase situaciones que aún no se habían solucionado del todo y resultaban demasiado dolorosas o comprometidas para tratarlas en el aula.

2.1.2. Compartir: desarrollo de las sesiones de compartir situaciones

Para esta parte solo necesitamos montar en el aula un ordenador con altavoces, un proyector y su pantalla para la visualización de las presentaciones creadas a tal efecto. En ese sentido; nos resultó muy provechoso (sobre todo cuando tratamos la emoción de la ira) que todo el alumnado estuviese escuchando música relajante entraban en el aula y se sentaban. El objetivo de esto fue que todos intentaran relajarse más y entraran a las dinámicas en un estado de alteración menor y una mayor disposición para la colaboración en las actividades.

Hecho esto, todas las sesiones de compartir experiencias las desarrollamos de la misma forma: vimos una presentación de diapositivas con las situaciones que los alumnos y alumnas desearon compartir, propiciamos un debate relacionado con esas situaciones y las causas que las generaban y, finalmente, acabamos la fase con una breve exposición para sintetizar los aspectos más teóricos del programa (definición de las emociones, establecimiento de instigadores, reflejo en el sistema fisiológico...).

Durante el desarrollo de las sesiones de compartir emociones siempre quisimos hacer hincapié en dos aspectos: en primer lugar, como nos interesaba mucho dejar claro que era el pensamiento el que regula las emociones, al principio de todas las presentaciones de diapositivas había una breve explicación genérica de cómo funcionan que servía para recordar el papel del pensamiento en la experimentación emocional. De la misma manera, en segundo lugar, como nos interesaba que los contenidos tratados quedaran fijados en la mente del alumnado destinatario de manera más estructurada, después de la puesta en común de las situaciones vividas, y del debate que se genera posteriormente, les ofrecimos la explicación teórica al respecto de qué era la alegría, el miedo, la ira y la tristeza y cuáles eran sus principales desencadenantes y reflejos en la fisonomía de las personas a modo de conclusión.

El aspecto más productivo en estas sesiones resultó ser siempre el momento en que los alumnos y alumnas leían en la pantalla y comentaban las situaciones que generaban a otras personas la emoción de la alegría, ira, tristeza o miedo. Una vez leídas esas situaciones, pedíamos al gran grupo que interpretara el enunciado e intentaran justificar por qué esa situación en concreto le podía producir esa emoción a alguien. Después, pedíamos a la persona responsable de cada situación que se explicara si así lo consideraba oportuno. La mayor parte de las veces no fue necesario que incidiéramos demasiado en ello porque eran los propios alumnos y alumnas quienes intentaban explicarse para ofrecer el punto de vista que consideraban correcto respecto del enunciado que habían escrito.

En ese momento, en el desarrollo de la sesión intentábamos explicitar de forma sistemática y constante no solo en la variedad de situaciones que provocaba una misma emoción, sino también en sus componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales; es decir, insistíamos mucho en que el alumnado supiese diferenciar claramente en cada situación qué es lo que pensaba, qué es lo que sentía y qué es lo que hacía para reforzar lo que ya se había comentado al respecto de cómo funcionan las emociones en las primeras diapositivas. Al tratarse de estudiantes de corta edad, pensamos que los componentes básicos del sistema emocional debían quedar claramente establecidos y fijados. De ahí, que en todas las diapositivas creadas en la presentación apareciesen siempre tres preguntas: *¿qué pienso?*, *¿qué siento?* y *¿qué hago?*

Para realizar bien este punto es muy importante que cada participante haya explicado correctamente por qué cada situación le genera esa emoción. Por eso, en cada diapositiva siempre se preguntaba en voz alta (si es que el o la responsable antes no había querido pronunciarse al respecto) al gran grupo qué es lo que creían que esa persona había pensado para sentir lo que había sentido. Se propiciaba, así, el desarrollo de la empatía a un nivel muy básico, pero también se podía comprobar fácilmente cómo el pensamiento se convierte en el regulador de las emociones.

Por último, tenemos que mencionar que a la hora de compartir las situaciones nos encontramos con algunas dificultades; a veces, la falta implicación por parte del alumnado se convirtió en un obstáculo, ya que no todos aportaron sus experiencias. Otro impedimento fue la timidez o vergüenza inicial al hablar de determinados temas. Ambas situaciones fueron invirtiéndose poco a poco durante el desarrollo de las sesiones por la propia inercia del programa y la naturaleza de las actividades propuestas. Un tercer elemento que nos dificultó el desarrollo de las sesiones en determinadas emociones fue que al tratarse de emociones que producen unos efectos evidentes muy explosivos en el cuerpo y mente, nos resultó bastante complicado mantener el control; la mayoría de los alumnos y alumnas, presas de un gran deseo de compartir su experiencia, realizaron sus aportaciones sin atenerse al turno de palabra o con contenido que poco tenía que ver con la emoción tratada. Esa vehemencia intentamos bajarla de tono reflexionando sobre la naturaleza del programa; no pretendíamos hacer terapia, ni sacar a relucir traumas o fobias, sino generar un espacio donde compartir fuese una forma de construir a partir del respeto a los demás.

2.2. Gestión emocional

2.2.1. Selección de dinámicas

Los indicadores que nos han servido para seleccionar entre todas las actividades disponibles han sido el número de alumnos y alumnas y cómo se comportan en clase; en función de la cantidad de alumnado destinatario y de cómo participan en las actividades, decidimos aplicar

unas y no otras de todas las que teníamos disponibles. Lo cierto es que aquellas dinámicas que implican movimiento siempre han tenido mucho más éxito y han resultado más provechosas para fomentar la participación de los estudiantes.

En este punto debemos separar este análisis por emociones, ya que cada una de las emociones tratadas implicaba que pusiésemos en marcha diversas actuaciones reflejadas en actividades diferentes.

ALEGRÍA

Teniendo en cuenta cómo se había desarrollado hasta el momento el programa, las dinámicas que seleccionamos han sido las siguientes:

- La pelota alegre y visualización de vídeos de risa; consideradas como necesarias por ser un punto inicial en la sesión que hace que rompan con la visión de una actividad estática y un programa que no va con ellos; aumenta la predisposición a participar en el aula y crea un clima distendido.
 - Duelo de risas y el teléfono de las muecas; consideradas importantes por ser muy sencillas de realizar, carentes de complejidad. Además, son dinámicas que ayudan a afianzar el clima distendido y participativo de la actividad anterior.
 - Caminar de formas extrañas; considerada necesaria por ser muy sencilla y porque ayuda al grupo a desinhibirse.
 - El pódium de la alegría; considerada como imprescindible porque con ella el alumnado aprende a identificar los elementos que les causan alegría más allá de las situaciones inmediatas y materialistas.
 - Mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad; considerada como necesaria porque les ayuda a los alumnos y alumnas a valorarse y conocerse mejor.
1. *La pelota alegre*. Resultó una actividad muy divertida y sencilla. Es difícil de realizar con grupos grandes porque al final a los estudiantes les cuesta memorizar el nombre y la cualidad de su compañero. En esos casos es recomendable subdividir a la clase en grupos de 7 u 8 estudiantes y que en cada grupo haya un árbitro que vigile que las normas de la actividad se cumplan. Esta dinámica requiere un espacio grande y si es abierto mucho mejor para la motivación de los estudiantes.
 2. *Visualización de vídeos*. Esta dinámica fue muy sencilla y muy fácil de realizar. El objetivo fue experimentar la risa a través de un vídeo donde la gente se reía porque sí y de forma muy contagiosa. Rápidamente casi la totalidad de los participantes acabaron experimentando la emoción de la alegría porque se estaban riendo o porque veían cómo se reían los demás. Podríamos utilizarla también como primera actividad para romper el hielo y comenzar con la cohesión del grupo mediante la risa de forma espontánea, pero cuando la hicimos en 1º ESO decidimos hacerla más adelante porque preferimos que primero se conociesen mínimamente: en los cursos más bajos de la ESO no todos los alumnos y alumnas se conocían porque procedían de diferentes centros educativos de primaria.
 3. *Duelo de risas*. Salir de la rutina y practicar un juego conocido por ellos, les provocó a la mayoría confianza y muchas ganas de participar. Les resultó muy divertido y hasta la persona más introvertida terminó participando mínimamente en la actividad y experimentando el placer de la risa compartida.
 4. *El teléfono de las muecas*. Todo el mundo estaba acostumbrado a la actividad del teléfono con una oración sencilla; por eso, al realizar esta nueva variedad de la actividad intentamos ampliar su creatividad y provocar situaciones distendidas que desencadenaran un rato divertido en los estudiantes. Resultó una dinámica fácil y sencilla de aplicar.

5. *Caminar de formas extrañas.* En esta actividad fue en la que más se divertieron, porque rápidamente dejaron volar su imaginación y aunque a diferente ritmo todos comenzaron a imitarse y consiguieron reír y disfrutaron mucho. Les gustó mucho el hecho de que tuviesen que moverse por el aula y no permanecer en la silla. Al ser una actividad que realizó todo el grupo al mismo tiempo, notamos que en grado de desinhibición fue aumentando poco a poco hasta llegar a afectar y propiciar una participación activa a la totalidad del alumnado.
6. *El pódium de la alegría.* Este ejercicio fue el más valorado por todo el alumnado y profesorado que participó en el programa y el que más frutos nos dio para tratar en el aula, pues no solo se abordaron los aspectos emocionales, sino también los valores. Con esta actividad no solo aprendieron a identificar lo que les producía alegría, sino que pusieron de manifiesto su escala de valores, más o menos materiales. La reflexión posterior a esa escala de valores fue lo que lo que les obligó a repensarse como seres emocionales y como personas que buscan la alegría y felicidad en puntos que, quizá, no puedan conseguir. Muchos de los alumnos y alumnas empezaron a aceptar que había puntos irrealizables en los deseos que pedían para ser más alegres y, al reformular su escala, se dieron cuenta de que podían encontrar la alegría más cerca de lo que esperaban y que para ser felices el materialismo no es tan relevante.
7. *Mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad.* En esta dinámica encontramos una dificultad añadida: a algunos de los alumnos y alumnas les costó mucho escribir cualquier cosa, porque les costaba ver sus cosas buenas o les daba vergüenza reconocerlas ante los demás. Por otro lado, también tuvimos el caso contrario: algunos tenían la autoestima tan alta que terminaron muy rápidamente de escribir sus cualidades. Pero una vez superada esta fase de la dinámica, la siguiente parte del ejercicio pudimos desarrollarla muy bien y les gustó mucho porque les sirvió no solo para alegrarse, sino para valorarse y conocerse mejor.

MIEDO

Teniendo en cuenta cómo se había desarrollado hasta el momento el programa, las dinámicas que seleccionamos han sido las siguientes:

- *Identifica tus miedos o dibuja el miedo;* considerada como necesaria por ser un punto básico que deben saber los alumnos y alumnas para identificar y compartir los miedos de manera libre y sin personalizar en sí mismos, sino a través del dibujo.
- *Transformando los miedos;* considerada como herramienta básica que está al alcance de cualquier estudiante dado su bajo nivel de complicación para ser llevada a cabo (aunque en el aula puede resultar difícil de aplicar por problemas de espacio) y que funciona muy bien aplicada como actividad de cierre de la emoción.
- *Dinámica a ciegas, confiando y la silla del vértigo;* consideradas como necesarias al suponer una herramienta básica para entender la emoción del miedo y enfatizar la autoestima y confianza en el alumnado para que siente las bases del proceso que le puede llevar a superar sus miedos.

Identifica tus miedos: dibuja el miedo

Es una actividad muy creativa en la que en pareja plasman con dibujos lo que les genera miedo. Al principio parece sencillo pero al desarrollar la tarea muchos alumnos y alumnas se dieron cuenta de que no era tan fácil. De hecho, incluso los estudiantes de más edad (repetidores o repetidoras) o los que tenían más madurez encontraron dificultades para llevar a cabo la actividad porque no supieron responder a qué tenían miedo o no supieron plasmarlos en un dibujo. Aunque les costó, finalmente, la actividad les resultó divertida y realizaron dibujos

muy significativos. Cuando al finalizar el dibujo, cada pareja se colocó en frente de la clase y explicaron sus miedos, todos estuvieron muy atentos a las explicaciones de sus compañeros y compañeras ya que en algunos casos, las explicaciones resultaron muy curiosas.

Lo más positivo de esta dinámica fue la posibilidad que les dimos de explicar al resto en qué consistían sus miedos ya que todos vieron que había miedos comunes y, además, intentamos generar un clima de respeto hacia todas las situaciones y dibujos del miedo independientemente de quién las realizase. Nuestro objetivo fue intentar dejar claro que todos los miedos son respetables y que eso no hacía a nadie menos que a cualquier otra persona.

Transformando los miedos

Una vez que cada pareja había explicado su dibujo, la siguiente actividad consistía en intercambiarlos con otras parejas e intentar transformar esas imágenes representantes del miedo en algo alegre o positivo. Como esta parte tenía un carácter más creativo que la anterior, para algunos supuso una dificultad inicial; sin embargo, la gran mayoría encontró esta parte más sencilla que la anterior y recurrieron a situaciones graciosas o nada tensas.

Nos resultó muy eficaz esta dinámica porque de una forma gráfica y sencilla el alumnado pudo encontrar una forma de afrontar el miedo a partir del pensamiento positivo.

A ciegas

Con esta dinámica pretendíamos generar la sensación de miedo en los alumnos y alumnas. Para ello, tapamos los ojos a un voluntario y colocamos al resto del alumnado a ambos lados del mismo para formar un pasillo a su alrededor. Le dijimos al estudiante voluntario que tenía que correr lo más rápido posible atravesando el pasillo hasta llegar al final del mismo. En realidad, el estudiante corrió más lento de lo que creía que iba a ser capaz debido a la inseguridad y miedo que le provocaba el hecho de tener privado un sentido. Fue una dinámica muy útil para que el alumnado aprendiese a delimitar las sensaciones que produce el miedo, y todos pidieron ser voluntarios; por falta de tiempo solo pudimos hacer que tres personas más la protagonizaran.

En esta dinámica, nos encontramos con un estudiante muy reticente. Tras insistir varias veces, respetamos su voluntad de no hacerlo, pero le indicamos que él iba a ser el encargado de asegurarse de que todos los demás sí hacían de escudo correctamente. Así intentamos incluirlo en la actividad y que se sintiese más integrado en el grupo al hacerlo partícipe de la dinámica pero a otro nivel con otra responsabilidad.

Confianto: echarse para atrás

Esta actividad suponía un paso más en la confianza con respecto al grupo clase; consiste en vencer los miedos confiando en que el gran grupo te coja al dejarte caer. Aunque existían versiones en las que los participantes se dejaban caer encima de una manta, en nuestro caso, los alumnos y alumnas voluntarios se echaron hacia atrás en los brazos de los demás. No resultó una actividad fácil para la mayoría porque, aunque deseaban hacerla, muchos y muchas se veían paralizados por el miedo. En esta dinámica la adrenalina se desborda y es patente en la cara del alumnado, por lo que solo la recomendamos para aquellos grupos que sepamos que van a responder positivamente ya que se puede generar una situación muy conflictiva si alguno no quiere participar.

La silla del vértigo

Esta actividad no está recogida en el proyecto inicial pero la conocíamos con anterioridad y decidimos ponerla en práctica dada su relación con el tema. El objetivo de esta dinámica fue generar la sensación de movimiento y vértigo que a veces está asociada con el miedo. Así, tapamos los ojos a un estudiante voluntario y lo sentamos en una silla. Una vez arriba, dos estudiantes le cogieron los brazos y se los estiraron hacia abajo mientras el resto de compañeros cogieron la silla por la parte inferior y la elevaron apenas unos centímetros del suelo (de 2 a 5 cm). Los estudiantes empezaron a mover la silla hacia delante, hacia atrás, de izquierda a derecha o haciendo un círculo con el fin de generar la sensación de movimiento.

Después indicamos a los estudiantes que no moviesen más la silla y le dijimos al estudiante sentado que tenía que saltar de la silla al suelo cogido de las manos de sus compañeros. Fue en ese momento en el que el estudiante mostró inseguridad y miedo al saltar; y fue ese el momento que elegimos para que, después, se generara un debate sobre qué sensaciones había tenido el estudiante voluntario y por qué ocurrió así, haciendo hincapié en el poder del pensamiento como generador del miedo.

Cuando se hace esta dinámica hay que tener en cuenta que, mientras los estudiantes que cogen la silla sí se divierten, en algunos casos, los estudiantes voluntarios se pueden negar a saltar porque creen que la altura es mayor que la real. En ese caso no deben saltar si no quieren, pero deben quitarse la venda para que vean la realidad y se produzca la reflexión posterior relacionada con el pensamiento que generó miedo.

IRA

Teniendo en cuenta cómo se había desarrollado hasta el momento el programa, las dinámicas que seleccionamos han sido las siguientes:

- *Relajación en un minuto*; considerada como herramienta básica que está al alcance de cualquier estudiante dado su bajo nivel de complicación para ser llevada a cabo en el aula y que ha sido aplicada al principio de todas las sesiones de compartir experiencias mientras se preparaba el aula.
- *Identificación de las señales*; considerada como necesaria por ser el punto inicial básico que deben saber los estudiantes para identificar la ira en ellos mismos y en los demás.
- *Actividades de descarga de ira*; considerada como necesaria al suponer una herramienta básica de válvula de escape para la ira del estudiante sin comprometer la integridad de nadie, ni siquiera él mismo.
- *Actividades de role playing*; considerada como imprescindible porque potencia la empatía entre los estudiantes, tan necesaria para entender las reacciones del otro no siempre como agresiones voluntarias hacia uno mismo.

Relajación en un minuto

Una vez preparada el aula, los alumnos y alumnas entraron y accedieron a realizar la dinámica rápidamente. Bajamos las persianas y pusimos el vídeo para realizar la relajación. Hecho esto, les dijimos que a partir de ese día todas las sesiones iban a empezar igual para que el nivel de relajación fuera aumentando. Al principio, en las primeras sesiones hubo algunas resistencias, debido a la edad del alumnado, y cierto grado de descontrol debido a la risa y el miedo al ridículo que sintieron en esa situación, pero tras varias sesiones más los resultados fueron muy positivos.

Identificación de señales

Esta actividad la desarrollamos de manera diferente a como está pensada desde el proyecto. No utilizamos la dinámica tal cual está descrita sino que aprovechamos una actividad que ya venimos realizando desde hace años en las tutorías (“Así somos”). Les pedimos a los alumnos y las alumnas que hicieran una lista de cosas que les molestan, una lista de cosas que les enfadan y una lista de cosas que les molesta, irrita y/o enfurece. Después, pusimos los resultados en común para ver que a cada persona le enfurecen unas cosas y les enfadan otras.

El objetivo fue potenciar la empatía y que fueran conscientes de que hay cosas que a una persona le resultan insignificantes y a otras les suponen un inconveniente tan grande que les provocan ira. Al ser un grupo numeroso, fue difícil mantener el orden hasta el final. La reflexión final se hizo a partir de la siguiente cuestión: “Así somos: a la clase de _____ le molesta..., le enfada... y le enfurece....”.

De esta manera, buscábamos identificar los comportamientos que, dentro del aula, generan ira en nuestro alumnado para que los profesores y profesoras lo supiesen, pero también para que el resto de sus compañeros y compañeras también fuera consciente de ello.

Así, generamos una herramienta de autoconocimiento de la clase, y también de control del comportamiento: conocer los límites de los compañeros en cuanto a la ira permite a todos gestionar un control más consciente de cuáles son los comportamientos que deben evitar si quieren que la ira no sea un inconveniente en las relaciones que se establecen en el aula.

Los aspectos más positivos de esta dinámica se centran en el hecho de que permite acercarse a la emoción y aprender la importancia del lenguaje corporal. Además, supone una clasificación de elementos que producen enfado, rabia e ira, que podemos utilizar desde tutoría, pero también desde cualquier materia para generar un clima relajado al intentar evitar dichas conductas y fomentar en el alumnado ese tipo de comportamientos.

Actividades de descarga de la ira

- Movimiento y descarga muscular; a todo el alumnado participante le encantó combinar el movimiento con la descarga de la ira. También es cierto que a esos niveles los alumnos y alumnas necesitan moverse más y una manera sana de descargar la ira ha sido esta actividad, que tuvimos que realizar en un patio del centro para molestar lo menos posible a otras clases del centro. Esta actividad necesita, pues, de un espacio concreto donde no haya posibilidad de molestar o produzca el menor grado de molestia posible.
- Borrando con mi zapatilla; todos los profesores y profesoras que la hemos aplicado en los diferentes centros destacamos la sencillez de la actividad y lo fácil de entender que es la dinámica para el alumnado; la mayoría vio rápida y fácilmente la utilidad de la misma porque es muy visual y combina el movimiento con la sensación de la ira.

Actividades de role playing (que se llevaron a cabo para potenciar la empatía)

El pisotón

Para esta dinámica se necesitan alumnos o alumnas movidas a nivel comportamental. Les pedimos fuera del aula que representaran un papel: una persona iba a pisar a otra sin querer; la persona con

más carácter iba a ser quien recibiera el pisotón. Primero les pedimos que dejaran rienda suelta y se insultaran pero sin llegar a las manos. Mientras se desarrollaba la dinámica, les pedimos al resto que identificaran cada paso de la escalada de la ira. Al acabar el primer pisotón, pedimos al gran grupo que identificase cuándo era imposible que la escalada parase. Los resultados fueron muy diversos, pero sirvieron para que viesen que hay un punto en el que o vuelves atrás tú solo y la ira empieza calmarse o ya no hay remedio.

El segundo pisotón lo hicieron las mismas personas, pero con una variante: les pedimos que apenas discutiesen, que dijeran una frase para calmar los ánimos y que al final debían pedir disculpas. En esta ocasión los resultados fueron unánimes; todos identificaron que al llegar un momento la ira empezó a descender. Resultó una dinámica muy visual y práctica para entender cómo funciona la ira.

La mujer, Paco y la cena

Esta dinámica también necesitaba de alumnos y alumnas con temperamento. Está concebida para romper las expectativas desde el principio. Así, seleccionamos a un par de alumnas bastante movidas; una esperaba ser la que montara el escándalo, pero esa la reservamos para que fuera Paco (el personaje más tranquilo). La otra, la más tranquila, iba a ser el personaje más movido. Les dimos las instrucciones pertinentes y la dinámica se desarrolló bastante bien.

Fue una dinámica bastante sencilla de realizar y funcionó muy bien para hacer la reflexión posterior al referirnos a la empatía y al hecho de ponerse en el lugar del otro. Además, surgieron situaciones y explicaciones de lo más inesperadas que hicieron que el grupo se cuestionase determinados posicionamientos aceptados y prejuicios que normalmente les hubiera hecho sentirse ofendidos o airados a la mínima. Los alumnos y alumnas quedaron encantados y quisieron repetir la dinámica pero con protagonistas nuevos. Por falta de tiempo no pudo ser.

TRISTEZA

Teniendo en cuenta cómo se había desarrollado hasta el momento el programa, las dinámicas que seleccionamos han sido las siguientes:

- *La línea de la vida*; considerada como herramienta básica que está al alcance de cualquier alumno o alumna dado su bajo nivel de complicación para ser llevada a cabo (aunque en el aula puede resultar difícil de aplicar por problemas de espacio) y que funciona muy bien aplicada como actividad de cierre de la emoción.
- *Cambios a pensamientos positivos de aspectos de la línea de la vida*; considerada como necesaria por ser un punto básico que debe saber el alumnado para entender y combatir la tristeza en sí mismos.
- *Acompañamiento en la pérdida* (taller de cerámica); considerada como necesaria (si es posible en el centro) al suponer una herramienta básica y válvula de escape para la tristeza del estudiante sin comprometer la integridad de nadie, ni siquiera él mismo.

La línea de la vida

En un principio les costó mucho participar e iniciar la actividad, pero conforme iban realizándola se iban implicando mucho más. Esta actividad gustó mucho y fue todo un acierto colocarla como actividad final del taller de gestión emocional. Al final, participaron en ella muy convencidos de que lo que estaban haciendo les ayudaba a contemplar aspectos positivos (tristeza)

y positivos (alegría) en su vida. Al preguntarles nos dijeron que les había atraído mucho la sencillez del material utilizado: grandes trozos de papel de embalar de diferentes colores, con el tamaño de su estatura y rotuladores de colores.

Escribieron mucho, tanto en la parte de experiencias positivas, como en la de negativas. Les gustó mucho comprobar cómo iban rellenando poco a poco más la última parte que la primera (casi nadie no se acordaba de los primeros años), participaron mucho comparando líneas de las vida y se implicaron mucho en la realización de la actividad en gran grupo para compartir experiencias. Sin embargo, el punto más negativo de la actividad es que se requería de mucho espacio, tiempo y bastante paciencia (sobre todo si se realiza con mucha cantidad de alumnado).

Al principio, a todos les costó mucho saber qué es lo que tenían que hacer pero una vez se dieron cuenta, lo realizaron con determinación y nos sirvió a todos como una herramienta básica pero muy válida para reflexionar acerca de los aspectos positivos y negativos vividos en nuestra vida.

Cambios a pensamientos positivos de aspectos de la línea de la vida

Esta actividad les resultó mucho más fácil que la anterior. Después de realizar la línea de la vida, los estudiantes continuaron muy activos tanto a la hora de cambiar a positivo las experiencias negativas relatadas como a la hora de transmitir por escrito un halago a cada uno de sus compañeros.

Cada alumno y alumna llevó su "sábana de la vida" (así la llamamos) a su casa. Nos enorgullece decir que algunos padres se pusieron en contacto con nosotros para demostrarnos su apoyo total a las actividades del taller de gestión emocional y transmitirnos cómo sus hijos e hijas les hablan enseñado su "sábana de la vida".

Nuestro objetivo primordial fue que empezasen a valorar los aprendizajes que se pueden realizar sobre cosas tristes que les han sucedido en la vida. Y así, observaron cómo lo que en un principio parecía negativo con el tiempo ha resultado ser positivo o menos malo. Quisimos centrarnos en el hecho de que había cosas negativas que les habían pasado, que podían aprender algo positivo de ellas y que podían reconvertirlo en algo positivo por el aprendizaje que ello supuso.

Acompañamiento en la pérdida

De forma complementaria a las dos actividades que se han descrito anteriormente, se desarrolló un taller muy básico para afrontar la pérdida de un ser querido. En ese taller, el alumnado trabajó la pérdida que sufrió uno de sus compañeros, exteriorizando su dolor a través de la escultura en cerámica. A través de esa metáfora que crearon, describieron y contaron el significado de la obra con mayor facilidad. Se trataba de fomentar la creatividad e intentar que reflejaran la tristeza en algo para que pudiesen delimitarla y convertirla en un objeto para que la exteriorizaran y la dejaran fuera con el objetivo de que la viesan ellos y la viesan también los demás. Solo se puede aplicar si se tiene tiempo y formación en afrontar la pérdida y el duelo.

3. Conclusiones

La última etapa en la aplicación del programa consistió en valorar lo que habíamos llevado a cabo en el aula, tanto con el profesorado como con los alumnos y alumnas. Por esa razón, utilizamos varias reuniones con profesores y profesoras y horas de tutoría con estudiantes para

establecer una valoración tanto de la metodología usada como de las actividades puestas en práctica. A partir de esas reuniones llegamos a las siguientes conclusiones:

- Es muy ventajoso que el alumnado cuente con un modelo al principio para que sepa exactamente qué es lo que se les va a pedir y el proceso sea más fluido. Tener un modelo a seguir en cuanto a la estructura y forma facilitó mucho la tarea a la hora de explicar la finalidad y el funcionamiento del programa.
- Es imprescindible que los alumnos y alumnas justifiquen, en la medida de lo posible, por qué cada situación les genera la emoción que están tratando; de lo contrario, la explicación posterior verá reducida su importancia y su efectividad (resulta casi imposible saber cuál ha sido el pensamiento que la ha generado y es muy difícil que el alumnado termine asimilando la importancia del pensamiento en la regulación de las emociones).
- La variedad de actividades llevadas a la práctica ayudó a todo el alumnado a identificar cada emoción y a aprender a gestionar algunos de sus aspectos. Sin embargo, las que más gustaron y las más provechosas fueron: aquellas en las que tenían que moverse y no estar sentados (porque les hacía sentirse seres activos en el programa), y aquellas que se hacían en grupo y partían de su realidad próxima (porque les llevaban a reflexionar sobre ciertas actitudes y valores que hasta entonces no se habían cuestionado).
- Para la comprensión de cómo funcionan las emociones (sobre todo la ira), resulta muy práctica la utilización de los recursos audiovisuales ofrecidos por el proyecto para ello, aunque eso haya hecho que, en la mayoría de ocasiones, nos hayamos excedido en el tiempo destinado al tratamiento de cada emoción.
- La edad de los estudiantes es muy importante porque madurativamente las respuestas y predisposición a actuar o a relajarse delante de los demás es menor en estos niveles de la ESO (1º y 2º ESO). Por eso, muchos de los debates generados al respecto de compartir situaciones o de ofrecer herramientas de gestión hayan necesitado de más tiempo de lo esperado o programado (sobre todo en el caso de la ira).
- Como hablar de emociones resulta árido y dificultoso a los alumnos y alumnas (por eso la participación, durante las primeras sesiones, es algo limitada), es recomendable empezar a trabajar con la alegría porque es una emoción vivida por el gran grupo que suele producir efectos placenteros en todos ellos. Así, de esta manera se genera un clima positivo para que cuenten sus experiencias sin ningún tipo de presión y con mucha libertad. Por esa razón, al hablar de la alegría, por ser la primera emoción, conviene dejar que se expresen todo lo posible para que, de cara a las siguientes sesiones, los alumnos y alumnas tengan un patrón de actuación muy activo adquirido.
- Cuando tratamos la ira o el miedo, era muy fácil que surgiesen muchas situaciones límite que debían ser tratadas, pero que el alumnado aún no era capaz de regular. Esas situaciones podían hacer provocado en nosotros, como docentes, que nos hubiésemos sentido incapaces de realizar las dinámicas, pero tenemos que dejar claro que hay situaciones que no pueden ser explicadas ni solucionadas en clase con estas actividades porque no están pensadas para eso y porque no es ese el escenario adecuado para ello. Además, contemplamos las situaciones reflejadas y explicadas en las sesiones como algo positivo porque podemos utilizarlas como en actuaciones de tutoría posteriores o para solucionar determinados conflictos en el aula. Aun así, no podemos obviar que algunas situaciones resultan difíciles de canalizar si no tenemos una experiencia previa en este programa o no tenemos claro que solo buscamos compartir experiencias no solucionar problemas que requieren de una intervención más compleja, y quizá, especializada.
- Al hablar del miedo o tristeza, vimos que los alumnos y alumnas no estaban acostumbrados a hablar y expresar sentimientos que puedan catalogarlos de débiles, ya que, a veces,

temían que se pudiesen reír de ellos. Aunque hubo algún alumno o alumna más retraído, pocos fueron los que se mostraron así, pues, a esa altura del programa, se conocían todos un poco más y existía cierta confianza entre ellos. De esta forma, pudimos comprobar cómo se creó un vínculo de unión entre ellos en cuanto al respeto mutuo y cómo se iban haciendo apenas un poco más fuertes ante las situaciones que les hacían manifestar miedo o tristeza. Así, muchos pudieron ser capaces de ver la cara positiva de aquello que les hacía experimentar esas emociones y de intentar reducir, con ello, los efectos negativos que les generaban.

- Al finalizar la última sesión, opinaron sobre cómo habían vivido la experiencia, qué cosas positivas habían experimentado y qué era lo que más y lo que menos les había gustado de las actividades. En resumen, lo que más les gustó fue haber podido trabajar las emociones con todos los compañeros y compañeras porque había sido algo que nunca habían hecho; habían disfrutado e incluso se habían dado cuenta que compartían muchas cosas con personas que consideraban, en un principio, muy diferentes a ellos.
- La experiencia de aplicación no solo resultó positiva para el alumnado, sino que también resultó positivo para el enriquecimiento personal y profesional de nosotros como docentes, pues nos llevó a reflexionar sobre otros temas que quedan fuera del currículum oficial y que percibimos como algo cada vez más importante y necesario dentro de las aulas, ya que, a partir de las actividades, es evidente que las emociones nos acompañan en el día a día y nos permiten relacionarnos con el resto del mundo de una manera más efectiva.

Aplicación del programa AEMO en Ciclos Formativos

■ ■ ■

*Angela M^a Guilabert Montoya, Marta Guzmán García,
Mónica Candela Pérez, Irene Navarro Rizo, Francisco Gil Durá*

1. INTRODUCCIÓN

La presente actuación, ha sido desarrollada bajo el marco del curso emocional para profesorado 2015/2016 y se ha desarrollado en todos los cursos que integran los diferentes ciclos formativos del ámbito de la Imagen Personal del IES La Torreta de Elda.

El presente capítulo se desarrolla con el objetivo de exponer las experiencias vividas durante el desarrollo de las sesiones y las principales conclusiones obtenidas en cada etapa educativa. Puede notarse que aunque se trata de tres etapas educativas diferenciadas, se han tomado cuatro grupos de referencia: Los motivos son que en el ciclo formativo de grado medio, formado por dos cursos, el marco en el que se ha desarrollado el programa formativo ha sido diferente en cada curso.

Los cursos con los que trabajamos son los siguientes:

- 1º curso de FP Básica- Peluquería. El alumnado de este curso ha recibido la educación emocional en dos ámbitos. En primer lugar dentro del plan de acción tutorial y en segundo lugar, como tutorizados dentro del programa TEI (Tutoría entre iguales).
- 1º curso de CFGM- Peluquería y cosmética capilar. La formación emocional recibida se ha realizado de modo transversal en el desarrollo de módulos teóricos.
- 2º curso de CFGM- Peluquería y cosmética capilar. Se trata del grupo de alumnos y alumnas tutores en el programa TEI. La formación la han recibido en el marco teórico-formativo asociado al programa TEI.
- 1º curso de CFGS- Estilismo y dirección de peluquería. Han recibido formación transversal en el desarrollo de módulos teóricos.

Entre las motivaciones que han hecho posible la implantación del programa AEMO en los ciclos formativos han sido variadas, pero cabría destacar las siguientes:

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Guilabert Montoya, A. M., Guzmán García, M., Candela Pérez, M., Navarro Rizo, I., Gil Durá, F. (2017). Aplicación del programa AEMO en Ciclos Formativos. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 281-295). Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

El IES La Torreta, llevamos a cabo el desarrollo de la Educación Emocional como parte del programa de acción tutorial en todos los cursos de la educación secundaria. Así mismo, implantamos este curso, el programa TEI (Tutoría Entre Iguales, programa contra el acoso escolar implantado en ciclos formativos a nivel nacional por primera vez en nuestro centro en especialidades de Imagen Personal y Electricidad, y además pudimos fusionar con el programa AEMO, siendo un éxito unir ambos programas).

El profesorado del departamento de imagen personal recibimos formación especializada en estas materias de tal modo que, al menos, un docente pudimos llevar a cabo el seguimiento del programa AEMO en cada uno de los grupos que atiende el departamento.

Por la propia naturaleza de la profesión que van a desarrollar al terminar sus estudios, ya que en el desarrollo de esta profesión se realizará un trabajo relacionado por entero a la atención al público y es preciso el dominio, control y conocimiento de las emociones, ya que, juegan un papel fundamental en el día a día.

2.1. COMPARTIR EMOCIONES

Cada emoción se trabaja monográficamente en dos sesiones: en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional centrándonos en cada una de las emociones, con el título (compartir emociones). En la segunda sesión se trabaja la gestión de la emoción a través de actividades participativas.

A continuación explicamos cómo se desarrollaron las sesiones de Compartir Emociones.

2.1.1. Recogida de experiencias

Antes de recoger las experiencias, explicamos a todo el alumnado cuáles eran las características del programa. Durante esa explicación notamos cómo el grupo escuchaba con atención mucha atención; incluso alguno preguntó si se podría ampliar algún punto. Tras esa explicación les pedimos que fueran ellos quienes nos proporcionaran sus propias experiencias emocionales. Para ello, les pedimos que anotaran, de forma anónima, en un papel qué situaciones les habían generado alegría y que las introdujesen en un buzón para que luego pudiesen ser compartidas entre todos.

Antes de introducir los papeles en el buzón, quisimos variar un poco la dinámica de recogida y les propusimos reflexionar y anotar las cosas que creían que producían alegría a un compañero. Cada uno apuntó esa reflexión y, después, las comparó con lo que había anotado de sí mismos y comprobaron cómo coincidían en la mayoría de los casos. Realizar esta variación no les costó ningún trabajo y les resultó motivadora.

Para la recogida de emociones también utilizamos el correo electrónico para grupos más mayores o una puesta en común en el mismo momento de comenzar la sesión a modo de improvisación dando lugar a expresiones muy acertadas con la alegría.

En ningún caso se elaboró una presentación en Power Point de las emociones pero sí se hicieron reflejar en la pizarra o con lecturas que ayudaban a poner en situación al alumnado.

2.1.2. Desarrollo de la sesión

2.1.2.1. Ciclo Formativo Grado Medio (CFGM)

Durante el desarrollo de la sesión, el alumnado leyó en voz alta sus aportaciones: muchos de ellos indicaban que eran los autores de algunas ideas y querían explicar las razones que les habían llevado a compartir esas experiencias y no otras; otros, que no eran los autores, felicitaban a sus compañeros por sus ideas. Nos llamó mucho la atención que en un grupo de 27 miembros, más de 7 indicaron que ayudar a los demás les hacía sentir bien porque nos hizo sentir mucho orgullo el grado de generosidad que estaban mostrando de forma voluntaria.

Después de este apartado, continuamos la sesión con una breve explicación teórica al respecto de la emoción que estábamos tratando. Nuestro objetivo fue llegar a situaciones de debate y hacerles reflexionar sobre cuáles eran los desencadenantes que originan las emociones, cómo se identificaban físicamente, cuál era la actuación que se derivaba como consecuencia del proceso emocional descrito, y cuáles podrían ser las consecuencias que nuestros comportamientos emocionales podrían ocasionarnos.

Nos ayudamos en la sesión con dinámicas que hacían reflexionar y además aportamos vídeos y canciones para cerrar la sesión.

Es importante señalar aquí que en la emoción de el miedo tuvimos que ordenar las situaciones y agruparlas en bloques de contenidos para dar algún tipo de cohesión a toda la información. Además, también quisimos seleccionar y eliminar algunas en función de los contenidos, sensibilidades y naturaleza de cada grupo. Fue curioso comprobar cómo las situaciones que les producían más ira fueron: lo desconocido, perder la salud, que ocurriesen cosas malas a sus familiares y suspender.

Cuando trabajamos con el grupo el miedo y considerando que ya sabían reconocer las emociones y muchos de ellos habían aprendido incluso a gestionarlas, podemos destacar que las sesiones se hacían más intensas y el alumnado está mucho más participativo, en resumen las dinámicas del miedo son idóneas para trabajar con el alumnado y ayudarlo a saber gestionarlo nos emocionó.

En la emoción de la ira, fue curioso comprobar cómo las situaciones que les producían más ira fueron: lo desconocido, las injusticias, la mentira y el abuso. Esta sesión fue preparada con mayor antelación y escogimos más minuciosamente las dinámicas por la experiencia de la anterior sesión con la ira, al final el alumnado integro perfectamente la sesión.

2.1.2.2. Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS)

En el Grado Superior, primeramente, enviamos por correo electrónico al alumnado, la presentación de la emoción. Repetimos la visualización de audiovisuales, esta vez en el aula con un debate por parte del alumnado junto con el docente.

En las sesiones siguientes procedimos a la realización de dinámicas para trabajar la gestión emocional.

2.1.2.3. Formación Profesional Básica (FPB)

Durante la primera sesión comenzamos con una dinámica de relajación, dado que se trata de un grupo con pocas ganas de trabajar en general y bastante inquieto. La hora de tutoría coincide con la última hora del día y suelen estar cansados, recomendamos en estos casos trabajar en dos o más sesiones la emoción.

Mientras realizábamos la dinámica de: "relajación de un minuto" que pertenece a la emoción de la ira, pero que en este caso decidimos aplicarla en la alegría, les costó relajarse y no querían participar. No estaban nada receptivos a trabajar ese día y al final solo hicimos la mitad.

A continuación les pusimos el Power Point de la alegría. Lo acertamos algo pero aún se quedó largo. Finalizamos con la dinámica de "escribir qué les producía alegría". Nos asombramos porque hubo quien puso: "las desgracias de los demás porque me río". Surgió un debate muy interesante entre ellos sobre la risa y la alegría, finalizó con una reflexión muy intensa del grupo donde dimos importancia a valor la alegría como emoción positiva.

En la sesión de compartir emociones: la Ira, el alumnado más conflictivo habló de sus ataques de ira indicando que: "a menudo les aparecen y no los controlan". Reconocieron que habían intentado controlar estas situaciones, que habían sido ayudados pero que cuando la táctica o las situaciones han cambiado, les ha sido imposible mantener el autocontrol. También reconocían que, a menudo perdían el control de ellos mismos y que era debido a su inestabilidad emocional.

El resto del grupo habló de las situaciones que habían vivido e incluso se aconsejaban unos a otros cómo controlar sus pequeños ataques de ira: oír música, salir a la calle, cambiar de ambiente y, sobretodo, recapacitar acerca del motivo que lo produce.

2.1.3. Conclusiones

En los ámbitos de ciclos formativos reflexionamos de formas distintas dentro de cada ciclo, por ello, matizamos a continuación cada uno de ellos:

2.1.3.1. Ciclo Formativo Grado Medio (CFGM)

Compartir en primer lugar situaciones en las que el alumnado sintiese alegría fue todo un acierto porque supuso un nexo de unión, conocimiento y reconocimiento para unos estudiantes que no se conocían apenas porque no venían del mismo centro con una experiencia anterior compartida. Además, de esta forma como docentes sentimos que llegábamos a más de uno de ellos y que se llevaban consigo el reconocimiento de la emoción a casa. Hubo quien no supo interpretar la utilidad de las dinámicas a nivel emocional, quizá llevado por el miedo a la realidad de sentirla en estado puro.

Al principio, costó llegar más a uno de los grupos por el contexto en que se encontraba (juntamos a dos grupos que no se conocían pero estaban dentro del programa TEI como tutores) en cambio al otro grupo no costó apenas introducir la emoción, pero con el paso de las sesiones fuimos notando cómo el propio alumnado fue relajándose poco a poco y el nivel de participación activa iba siendo cada vez mayor, en parte gracias al clima creado en la sesión.

En los grupos de grado medio trabajar la ira nos resultó bastante sorprendente, fuimos muy sutiles para no herir sentimientos pero después de la sesión hubo quién nos felicitó y además, intereso en trabajar las emociones con familiares más pequeños. En definitiva, una sesión excelente.

2.1.3.2. Ciclo Formativo Grado Superior (CFGs)

Trabajar la alegría supuso para el alumnado la importancia de valorarse ellos mismos y además aprender a tomarse momentos de su vida de la mejor forma posible. Buscar lo positivo en las experiencias negativas. Sentir placer de los gestos pequeños y dar sentido a las cosas insignificantes.

Por otro lado, trabajar la ira supuso para el alumnado reconocer cuales son las situaciones que les hacen sacar su ira y poder estar preparados para regularla cuando está aparezca. Ya que todos coincidimos en que es la más difícil de regular.

2.1.3.3. Formación Profesional Básica (FPB)

Consideramos que al grupo, en general, le cuesta hablar en un debate (escuchar, respetar el turno de palabra...) y estas dinámicas ayudan al alumnado a expresarse mejor en un futuro próximo. Ha sido una buena experiencia que podríamos mejorar realizándola a primeras horas del día o con varias sesiones previas preparativas de la sesión.

En definitiva, a menudo nos parece improbable que los grupos conflictivos o difíciles de trabajar vayan a reflexionar sobre las emociones, pero muchas veces nos sorprendemos y nos damos cuenta que los alumnos y alumnas también nos dan lecciones a nosotros.

2.2. GESTIÓN EMOCIONAL

2.2.1. LA ALEGRÍA

2.2.1.1. Selección de dinámicas

Para seleccionar entre todas las actividades posibles del programa tuvimos en cuenta, sobre todo, el número de estudiantes de cada grupo y cómo se comportaban en clase. De esta forma, las dinámicas que se han seleccionado han sido las siguientes:

Ciclo Formativo Grado Medio (CFGM).

- Pódium de la alegría.
- Jarrón de la alegría - Estrella emocional.
- Lluvia de ideas.
- Canción y vídeos.

Ciclo Formativo Grado Superior (CFGs).

- Acordeón.
- Árbol de Navidad de la Alegría.
- Lluvia de ideas.
- Debates.
- Visualización de audiovisuales.

- Poner bolígrafo entre los dientes para forzar la sonrisa.
- Recrearse con los ojos cerrados en cosas que les generan alegría y escribirlas para generar debate.
- Mi madre o abuela venden mi mejor cualidad.

Realizamos estas dinámicas y no otras, por las características del alumnado puesto que tienen más edad y por lo tanto un grado de madurez más alto.

Formación Profesional Básica (FPB)

- Abanico
- Debate
- Audiovisuales

2.2.1.2. Aplicación de dinámicas

Ciclo Formativo Grado Medio (CFGM)

Pódium de la alegría

El desarrollo de esta sesión fue muy gratificante por muchas razones. Tras realizar la actividad sobre las cosas que les daban alegría (que eran las relacionadas con el bienestar material, el estatus social y los títulos académicos, la belleza y la salud), se estableció un debate en el que comentamos cómo personas con una salud deficiente, podían ser felices y personas con mucho dinero, podían no serlo. El objetivo fue desmontar algunas creencias muy arraigadas sobre la felicidad en nuestros estudiantes. Tuvieron unos segundos para que en silencio, pensaran algo alegre y fue bonito observar cómo a muchos, se les dibujó una sonrisa. Acabamos la sesión haciendo un *ranking* con las cosas más nombradas entre todos obteniendo los siguientes resultados:

- En primer lugar, el ítem que más se repetía eran cuestiones relativas a pasar tiempo con otras personas: familia, amigos, novio/a. Le dieron mucha importancia a “salir con amigos, a divertirse...”
- En segundo lugar, fue una mezcla de situaciones variadas como por ejemplo: jugar un partido de fútbol, montar en bici, pasear, su mascota... Este conjunto se agrupó bajo la categoría de “Pequeñas cosas”.
- En tercer lugar, también se observaron situaciones variadas, pero en definitiva todas tenían relación con “Salir de la rutina”, por ejemplo ir de excursión o pasar un día en la playa.
- El cuarto lugar lo ocupa la categoría de ayudar a los demás.

Jarrón de la alegría – Estrella emocional

Otra de las dinámicas que llevamos a cabo, fue la construcción de un objeto en donde reflejar aspectos positivos individualmente. En algunos casos fue un jarrón, en otros una estrella. Esta actividad consistió en preparar una flor o estrella de diseño libre, recortarla y poner el nombre en ella. De uno en uno, todos los estudiantes fueron pasando las flores y estrellas de los demás y escribiendo en ella una cualidad bonita de cada uno de ellos pétalos o puntas. Al acabarla, dimos la oportunidad a todos de que se la llevaran a pero todos prefirieron dejarla en una cartulina en el aula junto a las de los demás, así que el jarrón y la estrella permanecieron todo el curso en clase. Lo llamativo fue comprobar cómo en muchas ocasiones, comentábamos que daba alegría mirar la flor en un mal momento porque así se acordaba de las cosas buenas que escribieron sobre él y eso suponía un refuerzo muy positivo para su estado de ánimo.

Por otro lado, en esta dinámica fue sorprendente comprobar cómo la gran mayoría pusimos adjetivos positivos, incluso a los docentes con tan pocas sesiones juntos. Sin embargo, también hubo un adjetivo descortés que nos sorprendió negativamente. En ese momento, tuvimos que hacer entender al alumnado las repercusiones que podía llegar a tener un acto como ese en un momento en el que, en realidad, no todos se conocían lo suficiente como para emitir un juicio de valor de esa envergadura. Tras la explicación y la consecuente reflexión todos convinieron en que era mejor modificar el adjetivo por otro.

Lluvia de ideas

Un recuerdo anecdótico de la sesión de la alegría fue la actividad de recopilarla mediante frases que luego fuimos leyendo en voz alta, todos coincidimos en aspectos de un alto valor emocional y ello nos sorprendió gratamente.

Canción y vídeos

En ambos casos, los medios audiovisuales nos sirvieron para desarrollar aspectos relacionados con la alegría. Por un lado, utilizamos la canción *Happy*; fue sorprendente para nosotros comprobar cómo la canción no les llegó (posiblemente porque la sesión se alargó mucho y porque su letra era en inglés y no entendían el mensaje). Por otro lado, también usamos unos vídeos, que sí lograron captar su atención. Fue grato ver cómo atendían y después llegaban a conclusiones tan acertadas durante el desarrollo de debates posteriores.

Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS)

Algunas de las dinámicas las tuvimos que modificar y adaptar a un alumnado más maduro. También observamos que tienen más vergüenza al resaltarse sus virtudes e incluso les cuesta reconocerlas en ellas mismas.

Visualización de vídeos

Enviamos por correo electrónico al alumnado, la presentación de la emoción para que la trabajaran en casa y ya en el aula y de manera posterior, visualizamos audiovisuales y realizamos un debate...

Árbol de Navidad de la Alegría

Esta dinámica consistió en colocar en el taller un árbol de navidad de cartulina, en el cual los alumnos/as fueron pegando papeles de colores en forma de bolas de navidad, en las que ponían algunas de sus cualidades y de esta manera el árbol quedaba perfectamente adornado con sus propias cualidades positivas.

Acordeón

En una de las sesiones destinadas a la emoción de la alegría, llevamos a cabo la dinámica del acordeón. Esta dinámica fue llevada a cabo desde dos perspectivas. La primera consistió en escribir cualidades positivas de las compañeras y la segunda, en escribir cualidades propias de cada alumna/o desde su punto de vista.

En el primer caso, escribían con fluidez cualidades positivas de sus compañeras/os y la experiencia de leerlas hizo la sesión muy agradable, fue una experiencia bonita, alegre y placentera.

Respecto del desarrollo de la segunda modalidad se observaron varias cuestiones por destacar:

Hubo a quién le costó mucho escribir “algo positivo”. Destacó que eso era ser vanidoso y que en su escala de valores eso no era “del todo correcto”. Y además añadió que no encontraba nada positivo para incluir en su lista.

Esta situación generó un debate en grupo sobre la importancia de sentirnos contentos de nosotros mismos y de reconocer en uno mismo, las cualidades positivas que todos tenemos. Al terminar la sesión el estudiante anterior reflexionó sobre las cualidades que sus propias compañeras le habían dedicado y comentó, que coincidía en muchas de ellas.

Con el desarrollo de esta dinámica, aprendimos a valorarnos y dar importancia a nuestras cualidades y por ello destacar.

Poner bolígrafo entre los dientes para forzar la sonrisa

Esta dinámica conseguimos que todos sonrían y con este simple movimiento se generan endorfinas. El alumnado se sorprendió cuando le explicamos esta dinámica.

Mi madre o abuela venden mi mejor cualidad

Cada uno escribirá cómo su madre o abuela venden su mejor cualidad a la vecina que no para de hablar de su hijo médico. Describimos las cualidades y las explicamos lo más ampliamente posible.

Una vez finalizamos el compañero/a de al lado leyó el texto del otro, cuando finalizamos las lecturas todos aplaudimos con vítores y aclamaciones.

Observamos risas acompañadas de un poco de vergüenza al reconocer las observaciones de sus propios seres queridos.

Formación Profesional Básica (FPB)

Abanico

Comenzamos con la elaboración de su propio abanico donde el alumnado lo personalizaba poniendo su nombre. El abanico se pasaba hacia el compañero/a de su derecha y así sucesivamente hasta volver a uno mismo, la función del alumnado es ir apuntando en el abanico (con nombre de un compañero/a) una frase adjetivo positivo sobre él/ella.

El alumnado en general se llevó una grata sorpresa al ver sus virtudes expuestas por el grupo en general.

Audiovisuales y debate

Proyectamos un vídeo referente a la alegría y propusimos que aportaran ideas sobre qué situaciones les producía alegría. Resultó de lo más variopinto, hubo alumnado que dijo: “que me tocara la lotería”; otros “estar con mi novia”, “aprobar”, “ir de fiesta”, y otros que no sabían.

Luego preguntamos: “¿Qué harían para que alguien allegado a ellos estuviera feliz?”. Aquí empezó la dificultad. La mayoría pensó en el dinero: “yo compraría, si tuviera dinero...”, pocos pensaron en ayudar a conseguir..., esforzarme en..., contar con él/ella para... Y así comenzamos un debate sobre: “pensar en los demás y que no todo es el dinero”.

2.2.2. EL MIEDO

Al llegar a esta emoción el equipo docente decidimos que por las circunstancias de los grupos íbamos a aplicar otras emociones como, el miedo.

Y además, percibimos al aplicar el programa AEMO que no debe ser de forma esquematizada sino que ha de ser un programa flexible y que se adapte a las necesidades de los grupos y a las características de estos ciclos que carecen de sesiones de tutorías y el programa se deberá aplicar dentro de horas lectivas y por profesorado voluntario.

2.2.2.1. Selección de dinámicas

Como hemos indicado, el miedo solo se ha trabajado con un grupo, el primer curso del ciclo de grado medio. Para ello se seleccionaron las dinámicas que se citan a continuación:

- Análisis de refranes.
- Selección de situaciones que dan miedo y analizar cuantas de estas generan efectos positivos.
- Cuento: Juan sin miedo- Lectura y reflexión.
- Lluvia de ideas sobre trucos para combatir el miedo.
- Diferencias entre miedo y Exceso de responsabilidad.
- Reconocer signos físicos en otros que indican miedo. Dibujar los iconos que recordaban y que expresan miedo.
- Debate: ¿Por qué hay personas que “disfrutan” pasando miedo? (películas de miedo, castillo del terror...).

2.2.2.2. Aplicación de dinámicas

A continuación se describen las dinámicas desarrolladas en el aula y las principales conclusiones a las que se llegó en cada una de estas.

Dinámica 1: Análisis de refranes

- No es más valiente quien no tiene miedo, sino quien sabe conquistarlo
- Que atrevida es la ignorancia
- Tu miedo termina cuando es tu mente quien se da cuenta que es ella quien crea ese miedo
- El miedo es una muralla que separa lo que eres de lo que podrías ser
- Nadie llegó a la cumbre acompañado por el miedo
- El valor espera, el miedo va a buscar...
- El miedo no es más que un deseo al revés
- Para quien tiene miedos, todo son ruidos
- Dejamos de temer aquello que se ha terminado de entender
- Quien vive temeroso, nunca será libre
- El que es temido por muchos, debe temer a muchos
- Los tímidos tienen miedo antes del peligro, los cobardes, durante y los valientes, después

- El que ha naufragado tiembla incluso antes las olas más suaves
- Cuantas cosas perdemos por miedo a perder

La dinámica fue muy enriquecedora. Se mostraron grandes desconocedores de los refranes y, en ocasiones, unos explicaron a otros sus significados. Además de aprender de la sabiduría popular, llegamos a la conclusión de que el grupo coincidía en las moralejas de casi todos. Hubo quien se molestaba un poco con los refranes cuyo contenido está expresado en negativo.

Identificar rasgos físicos que identifican el miedo en los demás

- Sudores, temblores, palidez y ojeras
- Gestos: inmóviles, ojos grandes
- Pulso acelerado
- Físicos: Angustia, vómitos, dolor de barriga, diarreas
- Risa floja, decir tonterías

Dados los rasgos físicos de la dinámica anterior, recordar o crear emoticonos asociados al miedo.

Imagen: emoticonos asociados al miedo

Distinguir situaciones que generan miedo positivo o miedo negativo

Durante el desarrollo de esta dinámica, el grupo participó en un interesante debate en el que alguno indicaba cómo el miedo nos permite mantener la vida por ejemplo al no realizar actos imprudentes o demasiado peligrosos.

Juan sin miedo. Lecturas, debate y conclusiones

La lectura de cuentos siempre ha resultado positiva pues todos escuchan con atención y tienden a interiorizar y a identificarse con los personajes y las situaciones.

Con este cuento, algunos no compartían el hecho de no haber tenido miedo nunca, como le pasa al protagonista y mucho menos, que tenga miedo a perder a su princesa. Posiblemente haya sido un cuento muy infantil como para sacar conclusiones referentes a la emoción del miedo, máxime cuando lo que esperaban es que se les hubiese leído un cuento de miedo en clase para recrear situaciones de este tipo en el aula.

Si el miedo es una emoción negativa, ¿Por qué a las personas les gusta ir a castillos del terror, ver películas de miedo...?

Este debate fue muy interesante. Se realizó tras la lectura de un cuento de miedo y se observó como muchos de ellos se reían bajito y nerviosos.

Ante la pregunta de si les había gustado, respondían que sí y entonces llegó el momento de sacar las conclusiones sobre la utilidad de pasar miedo voluntariamente, por ejemplo en el cine:

- Hubo quien decía que ese era un modo de descargar las tensiones acumuladas, que era una buena excusa incluso para gritar ante sustos o situaciones desconcertantes.

- Otro grupo apuntó que les gusta participar en las escenas, por ejemplo, indicando al protagonista sobre si abrir o no una puerta, doblar una esquina, correr.
- Incluso aportaron que pasar miedo y superarlo te hace más fuerte, es una manera de luchar y de superarte emocionalmente.

2.2.3. LA IRA

2.2.3.1. Selección de dinámicas

Para seleccionar entre todas las actividades posibles del programa tuvimos en cuenta, sobre todo, el número de estudiantes de cada grupo y cómo se comportaban en clase. De esta forma, las dinámicas que se han seleccionado han sido las siguientes:

Ciclo Formativo Grado Medio (CFGM)

- Dibujar emoticonos que simbolizan estados de ira.
- Papel arrugado.
- Meditación en un minuto: para conseguir un estado de relajación a través de pensamientos positivos y respiraciones pausadas.
- Visionado de fragmentos de una película ("Un ejecutivo agresivo") y de un vídeo que trata de cómo los dos miembros de una pareja ven situaciones cotidianas.

Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS)

Recogida de situaciones que nos provocan Ira.

- Papel arrugado.
- Relajación: pensamientos.
- Respiraciones, Muscular, 1 minuto.
- Cuento y reflexión.
- Visionado de los vídeos: la película un ejecutivo agresivo y el vídeo de cómo la pareja y como veía cada uno diferentes situaciones... Debate posterior.

Formación Profesional Básica (FPB)

- Papel arrugado.
- Relajación: pensamientos, respiraciones, muscular.
- Cuento: Lectura y reflexión.

2.2.3.2. Aplicación de dinámicas

Ciclo Formativo Grado Medio CFGM)

Dibujar emoticonos sobre la ira

Dado que una de las dinámicas seleccionadas en el estudio de la ira era la de reconocer la expresión o gestos que nos permiten identificar la ira en los demás, creímos que una forma divertida de afrontar la emoción, más acorde con las nuevas tecnologías y cercana a su realidad era dibujar emoticonos existentes o inventar unos nuevos que estuviesen relacionados con esta

emoción. Fue una actividad muy sencilla y motivadora que sirvió muy bien para introducirnos en el tratamiento de esta emoción.

Papel arrugado

Aunque muchos de ellos ya conocían esta actividad, algunos no, así que nos resultó positivo llevarla a cabo. Les sirvió como herramienta de reflexión, pero a algunos no les gustó porque decían que, con esa dinámica (y en comparación con la anterior), se estaban recreando demasiado en el enfado y los malos momentos.

Meditación de un minuto

Fue una actividad muy sencilla de realizar; el alumnado estuvo participativo en su totalidad, todos siguieron la meditación hasta su fin y nos agradecieron haberles dado esta herramienta para gestionar la emoción. La mayoría comentó que la iban a utilizar en algún momento posterior.

Visionado de fragmentos de película

Esta dinámica se utilizó para generar un debate posterior que resultó muy fructífero porque sirvió para tratar aspectos relacionados con los puntos de vista y la subjetividad en el enfado. Además también ejemplificó de manera muy gráfica las fases de la ira y los estudiantes pudieron comprobar su existencia y gradación de manera más fácil y sencilla.

Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS)

Algunas de las dinámicas las modificamos y las adaptamos para trabajar mejor con este alumnado más maduro.

Recogida de situaciones que nos provocan ira.

El alumnado escribe las situaciones que le provocan Ira y las colocan anónimamente en una caja y estos son los ítems seleccionados por el grupo como principales motivos de Ira:

- Cuando no te aprecian y se creen más que tú
- No respetan lo que haces para otras personas
- Las injusticias en los niños o ancianos (los más débiles)
- El telediario
- Las injusticias
- Las personas que no son sinceras
- Las faltas de respeto
- La injusticia
- El maltrato animal
- La desidia
- La falta de sinceridad o hipocresía
- El egoísmo
- El descaro
- Que me engañen o me traten como tonta
- Que intenten controlar mi vida o la de los demás
- Noticias sobre el maltrato animal y que no se ponga remedio

- Que no salgan las cosas como pensaba
- No respetarse
- Que no me escuchen cuando estoy diciendo cosas que me parecen importantes
- Que me menosprecien
- La política y los políticos
- Que la sociedad exija más a las mujeres que a los hombres (machismo)

Papel arrugado

Seguimos el siguiente proceso para realizar la dinámica:

1. Recordar una situación en la que te sentiste desbordado y perdiste los papeles.
2. Imagina que el papel es la persona con la que te enfadaste.
3. Arruga el papel, tíralo al suelo y pisotéalo.
4. Ahora deja el papel como estaba antes.
5. En situaciones en las que te vuelvas a sentir así.....recuerda este papel.

Pensamos que esta dinámica es muy buena y efectiva, ya que es muy visual e instantáneamente el alumnado puede visualizar el daño irreparable que pueden causar a los demás.

Relajación

Pensamientos, respiraciones lentas, relajación muscular, 1 minuto.

En esta dinámica los alumnos/as se relajan, y los que no lo consiguen, aprenden a hacerlo (siempre y cuando lo sigan practicando).

Cuento del monasterio y reflexión

Cuando se leen el cuento y les dejamos pensar en él, aparecen muchas reflexiones distintas que por sí solas crean debate.

Reflexiones tales como:

- "No se puede ser indiferente a las reacciones de las personas y tampoco juzgar sin saber porque".
- "Cada momento tiene su reacción y su intensidad (más fuerte o menos). Las emociones se tienen que exteriorizar (ataques de risa, los enfados o la pena)".
- "A veces tenemos problemas que no solucionamos y lo pagamos con los que están a nuestro alrededor. A veces, hiriendo a esas personas sin querer".
- "Deberíamos aprender a controlarnos nuestra ira y poder transmitir nuestros sentimientos pero sin enfado y sin gritos, probablemente solucionaremos nuestro problema antes y sentiremos liberación y bienestar".
- "Debemos encontrar el equilibrio en cuanto a descargar nuestra ira y nuestra alegría".- Debemos comprender que las personas tenemos malos días y buenos".
- "Por otro lado, debemos tener en cuenta que cuando estamos positivos y contentos también hacemos felices a los demás al ser una agradable compañía."

Visionado de los vídeos

Proyectamos la película "Un ejecutivo agresivo" y otro vídeo de una pareja en diferentes situaciones y posteriormente debatimos.

Formación Profesional Básica (FPB)

Papel arrugado

La dinámica consistió en: sin hacer ningún comentario sobre la actividad hicimos entrega de un folio en blanco; a continuación les hicimos que lo arrugaran, pisaran, machacaran sin romperlo; después les dijimos que lo intentaran estirar, planchar y dejar igual que estaba.

Les hicimos ver que cuando nos enfadamos y agredimos de cualquier manera a una persona es difícil no dejar huella. Les impacto.

Relajación

Siempre, cuando estamos enfadados, estresados... conviene intentar relajarnos. Aplicamos la dinámica de relajación de un minuto. Pusimos un vídeo que nos indica que cerrando los ojos nos concentremos en nuestra respiración, sentados, adoptando una postura cómoda, e incluso pensando en algo que nos agrada (el mar, la montaña...). Es una técnica rápida y efectiva que al alumnado le gustó.

Cuento: Lectura y reflexión

Quisimos hacer una dinámica distinta en la cual el alumnado participase de la lectura de un cuento sobre un sabio que hacía una reflexión sobre la ira. Pusimos el cuento para que lo leyeran con facilidad en la pantalla. Apagué luces y pusimos música tenue. Dos estudiantes, sin nadie decir nada, empezaron a leer, y cuando terminaron el resto pidió que lo volvieran a repetir, pero esta vez lo hicieron "rapeando". Fue una original lectura y además aprovechada.

Ese día dudábamos de la actividad y quedamos sorprendidos. Fue un verdadero éxito.

3. CONCLUSIONES GENERALES

El equipo docente que hemos trabajado la educación emocional coincidimos en nuestras impresiones: Ha sido apasionante y muy enriquecedor trabajar estos temas con nuestros alumnos y alumnas. Estamos convencidos que el alumnado va a salir beneficiado en su vida personal de estos aprendizajes y ello va a repercutir en su felicidad en todos los ámbitos, incluido en el profesional.

Al realizar una encuesta al alumnado sobre cuál ha sido la dinámica que más le ha gustado, se ha observado que la del papel arrugado porque les ha hecho reflexionar mucho.

En cuanto al trabajo de la alegría, observamos que muchos no necesitaban guardar el anonimato en las aportaciones de las dinámicas, es más, querían explicar las razones de muchas de las situaciones que se narraban. Además, otros muchos apuntaban abiertamente que ellos también compartían esas emociones.

El alumnado ha mostrado un alto interés en el desarrollo de todas las emociones trabajadas. Se podría destacar que el grupo correspondiente al ciclo superior se mostraba menos receptivo a realizar estas sesiones, tal vez debido a su edad, a la mayor dificultad de analizar interiormente sus emociones, a hablar de ellas... y en cuanto a la gestión de las emociones, una mayor difi-

cultad para “aprender” sobre ellas, justificado por su edad, por tener adquiridos y arraigadas una serie de conductas asociadas a cada emoción. También se han notado algunos comportamientos variables, ya que sus edades y sus niveles formativos son muy diferentes.

Surgieron reacciones particulares que bajo nuestro punto de vista son dignas de mención:

- Concretamente hubo quien se enfadó muchísimo al realizar la dinámica del papel arrugado pues revivió situaciones negativas que le habían marcado mucho en su vida. Contaba que la dinámica era muy mala, que servía para herir y que le estaba perjudicando. El docente que llevó a cabo la dinámica, utilizó esta situación para hablar de los momentos en los que la rabia te invade y hay que salir adelante dominando los propios sentimientos. Al final, comprendimos la importancia del desarrollo del programa AEMO.
- Fundamentalmente cabe destacar en el alumnado más joven un desinterés inicial tras el cual, se han ido interesando y entusiasmando. Los más participativos fomentaron situaciones y experiencias que interesaron al resto del grupo.
- En ocasiones, al profesorado le cuesta poner en funcionamiento iniciativas con grupos complicados. Posiblemente sea por miedo al fracaso o a que sea muy difícil una tarea, sin embargo, todos hemos podido comprobar que se pueden obtener excelentes resultados y unos niveles muy altos de satisfacción tanto para el profesorado como para el alumnado.

Aplicación del programa AEMO con alumnado de Bachillerato



Laura Molina Tortosa

1. Introducción

Las emociones forman parte de nosotros como seres humanos y por lo tanto nos acompañan en todas y cada una de las situaciones que vivimos cada día. Saber expresar y gestionar nuestras emociones es fundamental y para ello es necesario aprender e interiorizar mecanismos y herramientas para que el desarrollo tanto personal como académico sea lo más dinamizador y efectivo posible. Por lo tanto, como docentes, consideramos que implantar el programa AEMO en las aulas es fundamental y enriquecedor tanto para el profesorado como para el alumnado. El desarrollo y las conclusiones a las que llegamos una vez implementado el programa en las aulas las podéis ver a continuación.

2. Aplicación del programa

En Bachillerato trabajamos dos emociones: alegría y miedo. La implementación en el aula se llevó a cabo de la siguiente manera. En una primera sesión inicial informamos al alumnado del programa AEMO, la importancia de trabajar las emociones para la vida en general, la oportunidad que teníamos de trabajarlas en el aula y cómo lo íbamos a llevar a cabo. Después de intercambiar opiniones sobre la importancia de saber reconocer y canalizar nuestras emociones, los estudiantes, en general, se mostraron muy receptivos y con ilusión de trabajar algo tan presente en sus vidas y tan poco trabajado hasta el momento.

A continuación, pasamos a ponerlo en práctica siguiendo dos partes claramente diferenciadas: Compartir emociones y Gestión emocional. Así pues, pasamos a desarrollar estas dos partes de manera detallada.

2.1. Compartir emociones

2.1.1 Recogida de emociones

En primer lugar, les pedimos por adelantado que mandaran por *email* al docente un vídeo, una canción, una imagen o cualquier cosa que a ellos les produjera alegría/miedo y escribieran en

Referencia de este artículo (formato APA, 6ª Ed.):

Molina Tortosa, L. (2017). Aplicación del programa AEMO con alumnado de Bachillerato. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.). *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 297-304) Valencia, Generalitat Valenciana: Conselleria de Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

una línea la razón. Por ejemplo: *“Esta imagen me produce alegría porque me recuerda a los momentos que paso con mis amigos en verano”*; *“Esta canción me produce miedo porque me recuerda a una imagen de una película de miedo que vi cuando era pequeña”*.

Dada la dificultad que algunos estudiantes tenían para mandar la información por *email*, también se les facilitó otra opción. La semana de antes siempre se les daba una hoja para que ellos la rellenasen y la entregaran en mano al docente o la depositasen en una caja que el docente había elaborado para ello. De esta forma, el docente podría montar el *Power Point* que luego utilizaría con ellos.

Se hizo hincapié en que lo que mandasen iba a ser totalmente anónimo para que se sintiesen más libres a la hora de expresarse. Sabemos que a veces nos cuesta mostrar nuestros sentimientos y más, si cabe, a esas edades en que todo les da vergüenza.

2.1.2 Desarrollo de la sesión

La disposición de la clase se mantenía igual que estaba porque todos tenían que estar de frente a la pantalla del proyector para poder ver el *Power Point* elaborado para trabajar la emoción en cuestión. Todos se encontraban sentados en sus pupitres mirando hacia la pantalla. Para que esta sesión se pueda desarrollar adecuadamente se necesita disponer de un ordenador, proyector y altavoces.

La sesión comienza con la proyección del *Power Point* de la emoción que previamente se ha elaborado y compartimos las emociones que los estudiantes han mandado de manera anónima.

El *Power Point* consta de dos partes: una parte más práctica coincidiendo con el material aportado por los estudiantes y una parte teórica donde se dan unas pinceladas teóricas de la emoción que se está trabajando. La parte teórica es necesaria para dotar al alumnado de información básica sobre la emoción pero hemos de dejar constancia que la parte práctica es la más motivadora y la que da más juego para crear debate y compartir sentimientos y sensaciones.

2.2. Gestión emocional

2.2.1 Selección de dinámicas

A pesar del gran abanico de dinámicas que disponemos, debemos hacer una selección dependiendo del tipo y número de alumnado que haya en este grupo y el espacio del que disponemos.

ALEGRÍA

En el caso del grupo de 2º Bachillerato, el espacio elegido fue el aula y las dinámicas seleccionadas fueron las siguientes:

- La pelota alegre
- El duelo de risas
- El teléfono loco de la mueca.
- El pódium de la alegría.

- Mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad.
- El objeto mágico.
- El acordeón.

La pelota alegre

Dado que es una dinámica que sirve para conocerse un poquito mejor, cooperar, escuchar y a la vez, es buena herramienta para romper el hielo, es ideal para comenzar la sesión porque los estudiantes más tímidos suelen desinhibirse y entran en el juego de una manera natural.

Es una dinámica muy divertida y alegre donde los estudiantes esperan recibir la pelota ansiosos de participar en la rueda.

Los estudiantes se sienten cómodos y escuchan a sus compañeros porque tienen la curiosidad de saber algo más de lo que les gusta hacer en su vida personal.

El duelo de risas

Hay dos vertientes diferentes y ambas vale la pena hacerlas.

En la primera actividad, por parejas se miran fijamente e intentan permanecer ambos serios el mayor tiempo posible. En esta actividad en concreto, muchos estudiantes encontraron dificultad para evitar la risa. Era un esfuerzo para ellos conseguir no reírse y por lo tanto muy divertido.

En la segunda actividad, uno de ellos debe permanecer serio y el otro debe hacerle risa solo con el contacto visual, gestos o risas. En esta otra vertiente, era curioso ver a aquellos estudiantes que eran capaces de mantenerse firmes sin reírse ya que la mayoría no podía evitar reírse de las caras, gestos y risas de sus compañeros.

Es una dinámica muy graciosa y enriquecedora porque mientras se realiza los estudiantes lo pasan genial y se muestran alegres en todo momento.

El teléfono loco de la mueca

En esta dinámica intervienen varios factores. En primer lugar, la originalidad de las muecas elegidas por los estudiantes y en segundo lugar, la atención con la que tienen que estar los participantes para poder repetir las muecas correctamente o cambiar de mueca cuando sea el momento.

Es muy divertido poder hacer variaciones de este ejercicio con sonidos, gestos y otras formas de comunicación ya que cualquier estudiante puede cambiar la mueca a mitad del ejercicio para hacerlo más divertido.

El fin de esta dinámica es reírse y pasar un buen rato con el resto de compañeros. En esta dinámica los estudiantes se rieron muchísimo y fueron muy originales con las muecas realizadas.

El podium de la alegría

En esta dinámica, concretamente, la mayoría de la gente puso cosas materiales en primera instancia, por lo tanto, tuvieron que hacer un cambio en sus aportaciones ya que el ejercicio

consistía en buscar en nuestro interior aquellas cosas no materiales que nos hicieran sentir más alegres. Desde mi punto de vista, estuvo genial y ellos también se esforzaron en hacerlo bien y en recapacitar y cambiar un poquito la manera de ver las cosas.

Está diseñada especialmente para que los estudiantes aprendan a valorar y a tener presente todas las pequeñas o grandes cosas de las que disfrutamos en la vida, llenas de valores humanos y sociales lejos de lo material.

Fue bonito escuchar las aportaciones y reflexiones de los estudiantes con respecto a aquellas cosas que les producían alegría. Muchos de ellos encontraron grandes dificultades en encontrar este tipo de cosas en su interior pero finalmente aportaron al menos una y fueron capaces de explicar por qué. Es una actividad reflexiva muy enriquecedora.

Mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad

Esta dinámica es muy graciosa y hace reír muchísimo. Todos tenemos o hemos tenido una abuela o una madre que ensalzan nuestras cualidades exageradamente. No se trata de escribir una larga historia sino de describir con detalle en unas 5 líneas aproximadamente lo que destacan de ellos y de qué forma lo hacen.

Pues bien, escuchar las historias contadas de cada uno de ellos nos aportó un momento de bienestar, risa y emotividad porque las historias eran realmente graciosas y únicas. En esta actividad, la atención era máxima entre los estudiantes puesto que estaban deseosos de escuchar las descripciones de los compañeros. Con esta dinámica, los estudiantes se sienten siempre bien porque todo lo que se dice en sus descripciones es positivo. En muchos casos, sube la autoestima.

El objeto mágico

Todos sabemos que la creatividad ayuda mucho a estar alegre y este ejercicio consiste básicamente en coger cualquier objeto de la clase, buscar un voluntario y sacarlo a la pizarra para que imagine y represente distintos usos u objetos en los que se podría convertir. El resto de estudiantes deben adivinar de qué cosa se trata.

Este grupo de 2º BACH era muy dinámico y participativo por lo tanto no se resistió nadie a salir y a mostrar su creatividad. Fue una dinámica muy divertida y entretenida.

El acordeón

Para acabar con la gestión de la alegría, terminamos haciendo el acordeón de los sentimientos. No importa la edad ni el grupo en el que lo queramos hacer pues siempre nos quedaremos asombrados con cada uno de los estudiantes por las cosas tan bonitas que son capaces de dedicar a cada uno de los compañeros de clase.

La implicación por parte de los estudiantes es increíble pues siempre sacan alguna cualidad positiva de todos los compañeros aunque la relación que algunos tienen entre sí no sea muy cercana y no se conozcan mucho. Es un ejercicio magnífico porque a todos les encanta recibir su acordeón con las aportaciones de sus compañeros. Todos los estudiantes se muestran activos y participativos en la realización de este ejercicio. De hecho, pierden la noción del tiempo porque se entregan totalmente

MIEDO

En el caso del grupo de 2º Bachillerato, el espacio elegido fue el aula y las dinámicas seleccionadas fueron las siguientes:

- Identifica tus miedos: dibuja el miedo.
- Transformando los miedos.
- Dinámica a ciegas.
- Confiando.
- La silla del vértigo.
- El árbol de mis fortalezas.

Identifica tu miedos: dibuja el miedo

Es una actividad muy creativa en la que los estudiantes en pareja plasman con dibujos lo que les genera miedo. Al principio parece sencillo pero cuando comienzan la tarea se dan cuenta de que no es tan fácil. De hecho, algunos estudiantes encontraron dificultades para llevar a cabo la actividad. Muchos de ellos, hicieron garabatos que costaba identificar; otros dibujaron objetos que parecían haber sido realizados por niños de primaria e incluso un par de estudiantes no supieron plasmar ningún miedo en el papel, lo cual fue muy sorprendente.

Aunque les costó en general, finalmente salieron dibujos muy significativos y la actividad fue divertida. Al finalizar el dibujo, cada pareja se colocó enfrente de la clase y explicaron sus miedos. Todos estuvieron muy atentos de sus compañeros ya que en algunos casos, las explicaciones eran muy curiosas.

Transformando los miedos

Una vez que cada pareja había explicado su dibujo, la siguiente actividad consistió en intercambiarlos con otras parejas e intentar transformar esas imágenes representantes del miedo en algo alegre o positivo.

Esta parte todavía tiene un carácter más creativo que la anterior pero sin embargo, esta actividad la encontraron más fácil y disfrutaron enormemente convirtiendo el miedo en dibujos positivos. Una vez convertidos los dibujos en imágenes positivas, algunas parejas se animaron a salir y explicar a toda la clase de qué forma habían transformado los miedos.

En conclusión, podemos decir que es una actividad gratamente aceptada por los estudiantes y muy útil porque es el primer paso para hacer trabajar la mente y modificar un pensamiento negativo en positivo. Es una estrategia que a corto o a largo plazo puede ayudar a los estudiantes a ver las dificultades con optimismo.

Dinámica a ciegas

Esta dinámica pretende generar la sensación de miedo en los estudiantes. Para ello, se tapa los ojos a un voluntario y el resto de alumnado se coloca a ambos lados formando un pasillo para crear un ambiente de confianza. El estudiante tiene que correr lo más rápido posible atravesando el pasillo hasta llegar al final del mismo.

En realidad el estudiante corre más lento de lo que cree que va a ser capaz en un primer momento debido a la inseguridad y miedo que le provoca el hecho de tener privado un sentido.

Dependiendo del nivel de confianza en el grupo, el estudiante participante muestra un nivel de miedo diferente a la hora de correr con los ojos cerrados.

Si el tiempo lo permite, esta actividad se puede realizar con varios estudiantes, ya que se sienten muy motivados y con ganas de experimentar esa sensación. La mayoría se sorprende de lo poco confiados que se muestran al tener los ojos cerrados. No dan crédito a cómo responden y ahí se reflexiona sobre la importancia que tiene actuar en una zona de confort, o la dificultad que puede tener una persona cuando está fuera de la zona de confort. Surgieron muchos ejemplos en los que nos vemos involucrados en el día a día y los estudiantes reconocieron las sensaciones de estar fuera o dentro de la zona cómoda.

Un ejemplo que puso un estudiante fue el siguiente: " Cuando empiezas el curso en un centro nuevo donde no conoces prácticamente a nadie, ni a profesores y profesoras, ni a estudiantes ni conoces el centro en sí, ni la manera de trabajar de los docentes... te crea una inseguridad, un miedo, una incertidumbre...que no te deja estar tranquilo. Más tarde, cuando empiezas a conocer el centro día tras día, conoces a todos tus compañeros, docentes... entonces es cuando empiezas a sentirte más cómodo y seguro, lo cual te permite tener una actitud más distendida y alegre con todo lo que te rodea".

Confiando: (echarse para atrás)

Esta dinámica consiste en vencer tus miedos confiando en tus compañeros. Aunque existen versiones donde los participantes se dejan caer encima de una manta. En nuestro caso, los estudiantes se echaron hacia atrás en los brazos de todos sus compañeros.

No es una actividad fácil para la mayoría de los estudiantes porque aunque deseen hacerla se ven paralizados por el miedo. En esta dinámica la adrenalina se desborda y es patente en la cara de los estudiantes.

Es importante destacar que algún estudiante no fue capaz de confiar y le fue imposible experimentar la sensación de tirarse hacia atrás. Es esencial cerciorarse de que hay estudiantes suficientes para frenar al compañero o compañera que se va a tirar hacia detrás.

La silla del vértigo

Esta actividad no está recogida en el proyecto inicial pero la conocíamos con anterioridad y decidimos ponerla en práctica dada su relación con el tema.

El objetivo de esta dinámica es generar la sensación de movimiento y vértigo que a veces está asociada con el miedo.

Consiste principalmente en tapar los ojos a un estudiante voluntario y subirlo a una silla. Una vez arriba, dos estudiantes le cogen los brazos y se los estiran hacia abajo y el resto de compañeros cogen la silla por la parte inferior y la elevan apenas 5 cm del suelo. Empiezan a mover la silla hacia delante, hacia atrás, de izquierda a derecha o haciendo un círculo con el fin de generar la sensación de movimiento.

Al finalizar, el estudiante tiene que saltar de la silla al suelo cogido de las manos de sus compañeros. Es en este momento en el que el estudiante muestra inseguridad y miedo al saltar. En algunos casos, se niegan a saltar porque creen que la altura es mayor que la real.

Como conclusión, sería interesante resaltar que es una dinámica divertida a pesar de que el participante se siente privado de un sentido (vista), ve alterada su percepción por el movimiento y siente fisiológicamente miedo.

El árbol de mis fortalezas

Esta dinámica es muy bonita porque después de haber experimentado el miedo, lo que conseguimos con esta actividad es hacerles pensar en todos los éxitos conseguidos a lo largo de toda su vida, cualidades positivas y habilidades.

El resultado es precioso ya que los estudiantes hacen el esfuerzo de pensar en todas esas cualidades positivas que los caracterizan y les ayudan a conseguir todos sus objetivos. En algunos casos, esta es una tarea ardua pero al final se sienten orgullosos de ver plasmado en el papel todo lo que han sido capaces de lograr y todas las habilidades de las que disponen.

3. Conclusiones

3.1. Alegría

- Trabajar la emoción de la alegría fue muy fácil ya que generalmente pensar y compartir alegrías nos resulta muy divertido. Los estudiantes se mostraron en todo momento participativos y empáticos con el resto de compañeros. Se creó un ambiente muy agradable y distendido.
- Todas las dinámicas citadas anteriormente no necesitan grandes materiales y se pueden realizar en el aula ordinaria. No presentan ninguna dificultad para llevarlas a cabo por el docente y son muy gratificantes para los estudiantes.
- Nuestra experiencia en el aula fue muy positiva en cuanto a la participación puesto que los estudiantes colaboraron en todas y cada una de las dinámicas descritas anteriormente con tanta ilusión que mereció la pena. Es evidente que no todos los estudiantes participaron con la misma intensidad pero todos sin excepción se involucraron en menor o en mayor medida. Al principio, los estudiantes con un grado de timidez alto se mostraron más reticentes ante ciertas dinámicas pero finalmente supieron dejar parte de su timidez y participaron con un más. Por lo tanto, hacemos una valoración muy positiva porque no solo se trabajaron las emociones sino que a través de las emociones, también se trabajaron ciertos aspectos de la forma de ser del ser humano.
- En las dinámicas en las que vimos disfrutar más a los estudiantes fueron: *el duelo de la risa, el teléfono loco, mi madre o mi abuela venden mi mejor cualidad y, por supuesto, el acordeón de las emociones.*

3.2. Miedo

- En general, las dinámicas seleccionadas se pueden realizar en el aula ordinaria si el grupo es reducido. No presentan grandes dificultades y son muy gratificantes para los estudiantes.
- Las dinámicas *la silla del vértigo y confiando* no son recomendables para estudiantes con problemas de oído por estar relacionado con la sensación de vértigo y mareo. No fue nuestro caso pero muchos estudiantes transmitieron miedo e inseguridad a la hora de hacer esta dinámica.

- Se podría subrayar de alguna forma que trabajar con la emoción del miedo no fue tan fácil para muchos de ellos. En este punto se vio que los estudiantes no están tan acostumbrados a hablar y expresar sentimientos que puedan catalogarlos de débiles, flojos, miedosos, o incluso a veces tienen miedo a que se puedan reír de ellos.
- Sinceramente, en estos grupos pocos fueron los estudiantes que se mostraron así pues se conocen todos bastante y existe confianza entre ellos. No obstante, hemos de resaltar que hubo estudiantes que sí se mostraron más retraídos a la hora de expresarse, especialmente los más tímidos e introvertidos.
- No obstante, es cierto que se creó un vínculo de unión entre ellos en cuanto al respeto mutuo. Sinceramente, lo que se percibió al ver esta reacción en ellos, fue muy gratificante porque nos dimos cuenta de que estábamos trabajando y aprendiendo valores muy importantes para el desarrollo del ser humano que realmente no se contempla en el currículum escolar. Creemos que las emociones inciden en el estado y la actitud que un estudiante puede tener en clase y por consiguiente en sus resultados académicos.
- Un dato curioso es que las chicas en todo momento mostraron más abiertamente sus emociones que los chicos. Por lo tanto, es evidente que el componente cultural está patente.
- Fue muy curioso observar de qué forma poco a poco los estudiantes se veían envueltos en un ambiente en el que empatizaban con los miedos que los compañeros habían expresado. Se podía percibir cómo se mostraban entusiasmados por las experiencias de cada uno. Se atrevían incluso a explicar el por qué se sentían así. Al final de la sesión, casi toda la clase había participado en mayor o en menor medida.
- La experiencia fue muy buena por la gran aceptación, participación de los estudiantes y motivación que mostraron a lo largo de todo el proceso.

Anexos



Anexo 1. Actividad. Relatos emocionales autobiográficos

Objetivos

Desde la coordinación del programa AEMO os proponemos hacer la actividad del relato emocional (autobiográfico).

La actividad consiste en escribir un relato emocional contando una experiencia en torno a una de las emociones tratadas en el programa AEMO. A saber: alegría, tristeza, ira y miedo.

Se trataría de una versión más amplia y extensa de “*Compartir emociones*” en forma de relato autobiográfico. Es preferible profundizar en una emoción, dando matices y detalles de la experiencia, que describir todas las emociones presentes en la experiencia.

Puede realizar la actividad tanto profesorado como el alumnado, hayan experimentado o no el programa.

Se pedirá una letra clara y comprensible. En el caso del profesorado, y de alumnado de cursos superiores, no es necesario que se escriba el relato en la misma sesión (pueden realizarlo posteriormente y en su ordenador).

Instrucciones

1. Crear un ambiente de confianza: asegurando que se trata de una actividad anónima. Se puede pedir la redacción después, o durante, la aplicación de una de las sesiones del programa, para sensibilizar y crear un ambiente adecuado.
2. Deben elegir UNA de las emociones que trata el programa (y citadas anteriormente).
3. Se les pide que escriban una experiencia personal donde hayan sentido esa emoción y la redacten con una extensión mínima de 8 o 10 líneas.
4. El aplicador, a su criterio, seleccionará los mejores relatos.
5. NO es necesario pedir autorización porque solo se pedirá la edad y el sexo. Los relatos seleccionados se podrán utilizar en actividades posteriores de forma anónima.

Es opcional, aunque aconsejable, pedir, además, el curso al alumnado (p. ej. tercer curso de la ESO) y la etapa y especialidad al profesorado (p. ej. profesor de Secundaria, especialidad Matemáticas).

6. Se establece una fecha de entrega y se designa a una persona responsable de recoger los relatos (facilitando su *email* de contacto).

Para facilitar su posterior utilización en otras actividades los relatos seleccionados se pasarán a ordenador.

Creemos que es una actividad que va a enriquecer a todos los participantes del programa.

Muchas gracias por colaborar

Anexo 2. Relatos emocionales: selección

13 - 14 años. 2º ESO. Alumna. Me produce mucha tristeza que la gente no recicle, que tire basura en lugares no apropiados como es el mar. Nos estamos cargando la naturaleza, los paisajes preciados de la vida por no tirar un simple envase donde corresponde. Esos pequeños detalles insignificantes pueden hacer daño a muchos animales y contaminar el medio ambiente. Me produce mucha tristeza que la gente sepa esto y que lo siga haciendo. Me fastidia que la gente no se pare a pensar el daño que hace y, lo más grave, que ni lo intente. Lo peor es que lo dejamos para el último minuto pero si seguimos así, no habrá vuelta atrás y viviremos en un mundo putrefacto o peor, ¡¡ni viviremos!! ¡Así que animo a todos a que reciclen!

13 - 14 años. 2º ESO. Alumna. Personalmente una cosa que me produce furia a la vez que tristeza es cada discusión que hay en mi casa con mi familia. Odio las peleas, todas en general. Es como que se me parte el corazón escuchar a mis padres discutir o incluso cuando mi madre me riñe por algo que he hecho mal. Muchas veces cuando discuto con mis padres me pongo furiosa, pero cuando me voy a la cama recapacito para ver qué cosas he hecho mal y es ahí cuando me siento triste, me pongo a llorar y me tiro media noche sin dormir pasándolo fatal.

13 - 14 años. 2º ESO. Alumno. Una de tantas experiencias tristes que he tenido fue la muerte de mi abuelo. Realmente me sentí fatal. Estaba mal y decaído siempre. No pasaba ni un minuto en el que no estuviera triste. Pensaba mucho en él, me sentía vacío y sin ganas de pronunciar una palabra. No podía pisar su casa sin echarme a llorar aunque solo fuese por dentro para no preocupar a nadie. Echaba de menos y sigo echando de menos el no poder jugar con él a las cartas como lo hacía antes. Su forma de enseñarme cosas y las historias o chistes que me contaba antes de dormir. Aún me cuesta hablar de esto sin echarme a llorar porque mi abuelo significó mucho para mí, marcó mucho mi vida. Ahora casi no me quedo en su casa con mi abuela a dormir como lo hacía antes porque a pesar de que siga yendo allí, el no tener sus cuentos o no verlo cada mañana me produce pena y algo de ansiedad. Cuando era más pequeño, le pinchaba la insulina porque era diabético porque me gustaba hacer de médico y así me enseñé a pinchar. Cuando él se fue, ya nada siguió siendo lo mismo. Durante esa etapa de mi vida, lo pasé bastante mal porque no podía hablar con él y eso me hacía sentirme deprimido. Después de que él muriera, mi vida empezó a cambiar y yo veía las cosas cada vez peor. Hace cuatro años que él no está y ahora mismo estoy bien la verdad. Mi estado psicológico está mucho mejor pero sigo llorando por no tenerlo. Lógicamente es mi abuelo y siempre lo será. Lo quiero mucho. Aquella experiencia fue demasiado dura para mí. En parte pensaba que jamás superaría su pérdida pero ahora lo único que me pone triste es entrar a su cuarto porque aunque hace cuatro años que se fue, su olor sigue estando allí. También me pone triste recordarlo pero prefiero pensar en los buenos momentos que pasé con él.

15 - 16 años- 4º ESO. Alumna. Una situación que me produce tanto tristeza como ira es encender la televisión y ver que mucha gente se juega la vida huyendo de su país en busca de un futuro mejor para ellos y sus hijos debido a que la guerra arrasa con todo por su paso sin recibir ayuda alguna. La verdad es que lo correcto sería aceptarlos en nuestros países ya que a lo largo de la historia gran parte de los países han sido refugiados, incluido el nuestro. Las personas estamos perdiendo nuestra parte más humana ya que la gente no se moviliza hasta que en la televisión no aparecen imágenes desagradables de personas que sufren y no lo merecen.

15 - 16 años. 4º ESO. Alumna. A lo largo de mi vida lo que realmente me llevó a sentir una gran tristeza dentro de mí fue cuando mi madre sufrió un infarto. La sensación de poder per-

der a la persona que me cuidaba, a una de las mejores personas de mi vida, me superaba. No podía soportar tener esa sensación dentro de mí, me sentía muy triste y sobre todo tenía una gran impotencia por el simple hecho de no poder hacer nada al respecto. Solo darle todo mi cariño y ayudarla en todo lo posible pero para mí eso no era suficiente. Finalmente mi madre lo superó y ahora la cuido como si fuera un tesoro.

15 - 16 años. 4º ESO. Alumna. Acabo de levantarme de la cama, son las 7 am. Estoy cansada debido a que solo he dormido cuatro horas. Lo primero que decido hacer es vestirme, seguidamente me dirijo a la cocina para tomarme mi vaso de leche diario y mi madre me dice: -Hija, tenemos que hablar de tu viaje a Manchester. Resulta que llegué tarde a pagar tu plaza de avión y ya no puedes ir. Empiezo a gritar enfurecida por el hecho de no poder ir al viaje al que tantas ganas tenía de ir. Siento cómo la frecuencia cardiaca de mi cuerpo aumenta por segundos y lo mismo me pasa con la temperatura. No sé porqué no podía dejar de gritar, hasta que finalmente corrí desesperadamente hacia mi habitación. Cerré la puerta y caí rendida en mi cama. No podía más pero de repente vuelvo a notar otro cambio en mi cuerpo, esta vez, empiezo a temblar sin control y no paran de salir lágrimas descontroladas de mis ojos y la temperatura baja sin límite hasta que, finalmente caigo dormida en mi cama, abrazada a la almohada.

15 - 16 años. 4º ESO. Alumno. Después de Navidad, un amigo estuvo en coma por una meningitis. Yo me preguntaba sorprendido cómo una persona podía estar así si hacía una semana estábamos jugando al fútbol juntos en un partido contra el Kelme. Dos días después falleció y me dio una rabia y una tristeza a la vez desbordante. Tanto es así que todavía la llevo conmigo y siempre la llevaré porque siempre tendré a mi amigo dentro de mí. Era la mejor persona y compañero que se podía tener. No puedo concebir cómo habiendo tanta gente mala que se quiere quitar la vida, se lo llevan a él, un chaval mágico.

15 - 16 años. 4º ESO. Estaba un día en mi casa tranquilamente, solo y durmiendo en el sofá. De repente, vino mi hermana y tocó la puerta y me despertó porque nunca lleva llaves de mi casa. Entonces me cabré mucho porque nunca lleva llaves y siempre tengo que abrirle la puerta y estoy cansado porque siempre me pilla durmiendo y me despierta.

15 - 16 años. 4º ESO. Un día estaba durmiendo en el sofá de mi casa y tuve un sueño en el que mi perra se escapaba, me la atropellaban y yo me ponía a llorar (todo eso en el sueño). De momento, me desperté y no vi a la perra y ya no sabía si había pasado o no y empecé a llorar super asustada y con miedo. Bajé a la calle a comprobar si era verdad y me dejé la puerta abierta y todas las luces encendidas. Bajé en pantuflas, en batín y sin sujetador, llorando a moco tendido. Y cuando llegué a la calle no había casi ni tráfico; la gente estaba mirándome flipando en colores, y luego de la vergüenza me acordé de que mi perra estaba en el veterinario.

15 años. Alumna. Esa chica sentada en su cama, recordando conversaciones en el móvil de esa época cuando eran felices, esa época donde hablaban todos los días de cualquier tontería. Recordando cuando era feliz. Sí, recordando porque esa época desapareció. Por recordar esa chica está mojando su almohada y nublándose la vista, por recordar. Pero esta chica no quiere olvidar, y quiere luchar por la persona que ama y que sabe que esa persona la sigue amando. Esta chica está haciendo todo lo que puede por conseguirlo pero no parece que lo haga bien. Cada paso que cree que va hacia adelante, en realidad, va hacia atrás. Triste y rabiosa por esta situación, por cómo ese viernes se le pasa por la mente. Ese viernes que el amor de su vida le separa de sus amigas para decirle que se acabó. Se acabó por culpa del tiempo. Del tiempo que no podían pasar juntos por los estudios, por conseguir una maldita beca para su futuro.

Por ese tiempo está perdiendo a esa persona. La apersona que desde que entró en su vida le abrió los ojos, lo hizo reír cuando más lo necesitaba, le hacía llorar pero no de tristeza sino de alegría, de risa. Ansía que esa persona vuelva a su vida y sabe que esa persona quiere volver. Pero a esa persona no le gusta poner las cosas fáciles y por eso lo hace lo más difícil que puede. Todos esos sentimientos se resumen en esa chica de la cama llorando. Esa chica soy yo.

15 años. Alumna. Siempre he ido con la misma clase porque fui a la línea en valenciano. Al estar todos los años con las mismas personas al final se crea un vínculo muy especial, hasta que un día cambió todo para nuestra clase. A un amigo nuestro lo tenían que operar muchas veces pero a nosotros no nos querían decir lo que de verdad pasaba. No me acuerdo mucho de las cosas pero como éramos unos críos no entendíamos qué pasaba y tampoco creíamos que lo podríamos perder para siempre. Nuestro amigo tenía cáncer y un día, de repente, nos enteramos de que había muerto. Mis padres no estaban en casa y yo me fui al comedor a llorar para que no me escuchara mi hermano, pero él vino y me abrazó. Cuando mis padres volvieron nos fuimos al tanatorio y allí había mucha gente. No podíamos parar de llorar y ver a un amigo en un ataúd o a alguien a quien quieres allí metido es lo peor que te puede pasar. Esa misma noche me quedé en el sofá hasta las dos o las tres de la mañana, viendo todas las fotos nuestras de cuando éramos pequeños. Días después me quedé pensando y recordé que un mes antes o así él nos habló a todos por el móvil por privado y me quedé pensando en si nos habló para despedirse. A día de hoy aún seguimos yendo al sitio donde tiramos sus cenizas.

15 años. Alumno. Yo suelo sentir ira cuando por ejemplo me enfado con mis padres porque me suelen llevar la contraria por cualquier cosa que haya hecho. Pero suelo sentir ira al principio de enfadarme con mis padres, intento desahogarme pero cuando no puedo es cuando me pongo a llorar por la rabia que contengo. Pero al pasar un tiempo, unas horas o unos días siento tristeza por mis padres y les perdono en ese mismo momento.

16 años. 4º ESO. Alumna. Algunas veces siento ira cuando mi hermana y yo estamos en el salón. De repente le da por llamarme de una forma que me da rabia y me dan ganas de estrangularla. Pero, aunque yo aguanto hasta un límite, después de un rato ella siempre continúa. Así, comenzamos a pelearnos, como dos locas enfurecidas.

16 años. 4º ESO. Alumna. Estaba con unos tres amigos; estábamos hablando y, de repente, le dije a uno de ellos que estaba gordo y que se pusiera a hacer ejercicio. En seguida me sentí mal y triste por haberle dicho esas palabras tan feas. Estuve toda la tarde triste pensando en cómo se había sentido él. Fui una bocazas, que después de haberlo dicho se arrepintió de todo.

16 años. 4º ESO. Alumna. Sentí mucha tristeza por una experiencia que me ocurrió hace más o menos un año y medio. Era por la mañana, me acababa de despertar. Mi hermano tenía que ir a pasear a mi perro pero no lo encontraba y empezamos a buscarlo. No lo encontrábamos y cuando mi madre miró por la ventana se dio cuenta de que mi perro estaba en la calle, en el suelo, tirado. Bajé corriendo a verlo, pero ya no respiraba. Estaba tan triste... me tiré casi dos semanas llorando por lo sucedido. Actualmente tengo dos mascotas y llevo mucho más cuidado con la seguridad de mis mascotas.

16 años. Alumno. A veces tienes que dejar de lado cosas que quieres, personas, actitudes, actividades... Tendrás que ver lo invisible, romper lo irrompible e incluso hacer lo imposible para

poder avanzar, pues la ira y la tristeza fácil nos saben consumir hasta puntos inimaginables en los cuales perdemos hasta el último soplo de razón, el punto de no saber lo que uno hace o se está haciendo, de caer y caer a un pozo sin fondo del que es difícil salir, repleto de nuestras peores pesadillas aterrándonos cada día y noche. Hay quien perfectamente sabe salir de ahí pero por desgracia algunas personas se acostumbraba esa caída sin fin. A esas personas les digo, “de todo se puede salir”.

16 años. Alumno. Siento ira cuando me peleo con mi hermana o cuando no estoy de acuerdo con alguna amiga porque no pensamos igual, aunque sé que cada uno tiene su opinión. Pero cuando más ira siento es con mi hermana, nos peleamos por muchas cosas, que es algo normal entre hermanos. Siento mucha ira en ese momento porque quiero que vea que no tiene la razón o que no es justo lo que ella dice y en ese momento solo quiero que me entienda y que se ponga en mi lugar y esto es una cosa que me enfada mucho y me molesta. Muchas veces ella no quiere seguir discutiendo y me molesta porque yo quiero decirle mis argumentos y que me dé la razón cuando la tengo y si no es así que me lo diga pero con argumentos y no dejando la conversación o sin escuchar, que es lo que hace siempre y me pongo muy nerviosa si no me hace caso.

17 años. 4º ESO. Alumna. Hace un mes en una fiesta, estábamos mi grupo de amigas, el grupo de amigos con el que nos solemos juntar y el grupo de mi novio. Mientras mi novio y los amigos jugaban al fútbolín, yo y las amigas estábamos con los otros chicos bailando ya que son amigos nuestros de siempre. Entonces me puse a bailar con dos así en plan “cerquita” ya que tengo confianza con ellos, pero luego quiso unirse otro chico al bailete y al ponerse a bailar conmigo me di cuenta de que me atraía muchísimo físicamente y casi le toco el culo al dejarme llevar. Pero luego, al acabarse la canción empecé a sentir tristeza y culpabilidad porque sentía como si le hubiese puesto los cuernos a mi novio y empecé a llorar.

17 años. 4º ESO. Alumno. Iba un día por la tarde a clases particulares por la calle cuando un niño estaba jugando con otro. El niño corría muy rápido para que el otro no le pillara. De repente cruzó la calle sin ver a un coche pasar y lo atropelló. Yo pensé que se había hecho mucho daño porque cuando chocó contra el coche se escuchó un ruido muy fuerte y cuando cayó al suelo se quedó debajo del coche. Me sentí muy mal y muy triste porque no pude hacer nada para que ocurriera porque fue demasiado rápido. Cuando pensé que no podía hacer nada, me quedé parado. Otros fueron a ver si estaba bien y le ayudaron porque se quejaba mucho, pero al final no fue nada.

17 años. 4º ESO. Alumno. Un día estaba en mi casa por la tarde; tenía que hacer deberes y estudiar. Mi madre me dijo que me pusiera a hacerlos pero no me puse. Entonces mi madre me repitió muchas veces que me pusiera a hacerlos, pero yo me cabreeé y comencé a contestarle y a gritarle. Después me sentí muy mal por haberle contestado y gritado; me puse triste y me arrepentí.

17 años. 4º ESO. Alumno. Sentí mucha alegría cuando hace 6 años mi padre vino corriendo a casa y nos contó que nos había tocado la lotería: 50.000 €. Sentí que todo se iba a solucionar ya que en ese momento mis padres estaban pasando por un pequeño apuro. Me emocioné de ver a mi madre llorar por lo de la lotería. También me puse a chillar como un loco, pero más chillé y más me alegré cuando nos dio la noticia de que nos íbamos de crucero a Grecia. Ese día sentí una gran alegría, y cuando me acuerdo todavía me sigo alegrando.

17 años. Alumno. La tristeza para mí se refleja aquella vez que se murieron mis abuelos. Y no llegué a conocerlos pero la sensación que me creó fue de tristeza. A mí me hubiera gustado conocerlos, jugar con ellos, pero no fue así. Por eso me siento triste al ver que no están a mi lado. Para mí la emoción es cuando consigues algo en tu vida, esa satisfacción de aprobar un curso con tu esfuerzo, ganar algún premio o con tus amigos. Una vez a mí me pasó que estaba muy mal mentalmente pero gracias a un amigo que me ayudó muchísimo me hizo sentir muy emocionado. Tenía ganas de gritar, llorar e incluso abrazarle fuerte porque me sacó de mi tristeza que tenía desde hace años. La furia, a menudo, me define porque me enfado muy a menudo. A veces mi madre me dice algo y por pequeño que sea la cosa, le grito o le digo alguna frase que le sienta mal. A mí no me gusta eso de mí. Porque la veo mal y me vuelve la sensación de tristeza. Esto definiría estas tres sensaciones en mi vida.

17 años. Alumno. Tenía 10 años, estaba en 6º de primaria y tenía 4 hermanos, el día a día se me fue haciendo un poco duro, verme con mis cuatro hermanos en casa a verme solo. Mi hermana era la única que quedaba en casa, todos mis hermanos ya habían comenzado a hacer su vida. Ella era la que más cuidaba de mí y por lo cual la que más quería. Pero le dieron un puesto de trabajo en Barcelona y aceptó. Un día cogió un tren sin apenas poder despedirse de mí, porque llegaba tarde. Aún me acuerdo que corría detrás del tren mientras mi cara se bañaba en lágrimas, finalmente acepté estar solo en casa.

18 años. 4º ESO. Alumna. El momento de más alegría fue cuando mi madre me dijo que estaba embarazada y lo que traía era una niña. Pensé que era lo mejor que me había pasado y que iba a poder jugar, vestirla, peinarla y todas esas cosas divertidas que se pueden hacer con los niños pequeños. Me sentí muy alegre y feliz. Me puse contenta y sonreí casi todos los días hasta que llegué el momento de verle a esa niña su carita.

18 años. Alumna. Uno de los momentos de mi vida que más ira sentí fue cuando repetí curso en Primaria por segunda vez. Suspendí cinco asignaturas. Me centré con las tres asignaturas que pensaba que iba a aprobar, ya que, no me daba tiempo a preparar todas. Aprobé solo dos y tuve que repetir. Si me hubiera esforzado más durante todo el curso, seguro que hubiese aprobado. Sentí mucha ira porque no me esforcé lo suficiente. Además de todo esto se unió el rechazo de mis compañeros pero entendí que debía armarme de valor y superar todo aquello.

18 años. Alumno. Cuando tenía 14 años jugaba en un equipo de fútbol de mi ciudad. Durante un entrenamiento, mientras yo estaba con mis compañeros, el Presidente del club decidió hacerle una broma a mi padre y entregarle una carta, pero antes de que él la leyera, le avisó que era una carta de despido por mi baja estatura. Pero lo cierto, es que en la carta ponía que en breve iban a entregarme el galardón a mejor jugador de la ciudad. Para mí el fútbol es mi vida y que mi ciudad me reconociese el entusiasmo que le pongo a mi equipo y al deporte me llenó de alegría y satisfacción.

19 años. Alumna. Abril de 2005 cuando tenía 7 años. Aquel día en el aeropuerto de Alicante, mi primer día en un país extraño, dejando atrás familia, amigos, etc. Lo más importante fue esa gran sensación de miedo o intriga al saber que volvía a ver a mi madre, a conocerla por segunda vez después de tanto tiempo... ¿Cómo sería físicamente, cómo sería su tono de voz, su sonrisa...? Ese día sentí un terrible y maravilloso sabor agrí dulce que marco mi vida entera. Por un lado había perdido a mis abuelos y por otro había recuperado a mis padres...

19 años. Alumna. Era el día, llevaba esperando ese momento con ansia y lo primero que hice al levantarme de la cama fue llamar 3 veces a mi compañera para asegurarme de que se levantaba a tiempo, había mucho por hacer, tanto trabajo no se podía echar por tierra porque ella no se despertara. Llegué al instituto a las 7:50 y fui corriendo a la taquilla a coger todos los materiales, sonó la sirena y la profesora abrió la puerta del taller y justo como esperaba, mi compañera llegó tarde y empecé a ponerme nerviosa. Justo en ese momento entró por la puerta, de inmediato la senté y la maquillé y le hice ese recogido que llevaba tanto tiempo ensayando. Terminé el recogido justo a tiempo. Presenté a tiempo mi trabajo. El tiempo se me hizo eterno, por primera vez en mi vida estaba nerviosa. El jurado salió y dictó sentencia y entonces en ese mismo momento al oír mi nombre recorrió una alegría inmensa por todo mi cuerpo. Yo una chica de la básica de peluquería iba a participar en las 1ª “Jornadas Imaginate”. Iba a salir al escenario a hacer mi recogido, lo había conseguido. Llegó el día y aún estaba más feliz, me encantaba ver a toda esa gente mirándome mientras yo creaba una obra de arte.

19 años. Alumno. Cuando tenía 17 años me mudé a Monforte del Cid con mi madre, con mi hermana y con mi padrastro. Mi madre y su pareja llevaban muchos años juntos, 12 para ser exactos, incluso llegué a considerar a ese señor mi padre. Todo iba genial teníamos una buena casa, yo me acababa de integrar en el instituto y éramos muy felices. Mi padrastro guardaba mucho dinero en casa porque no se fiaba de los bancos. En mi casa todos lo sabíamos y no teníamos nada en contra. Pasado medio año mi hermana se hizo amiga de una chica un año mayor que ella y eran inseparables. Un día fui a casa de esa chica y vi que tenían montones de ropa con etiquetas y joyas que se habían comprado, en ese momento ellas me dijeron que la madre de la amiga les había comprado toda aquella ropa. Durante las siguientes semanas no paré de ver en las redes sociales fotos y vídeos de mi hermana y de su amiga yéndose de cenas lujosas, en las fiestas más importantes, con ropa de marcas carísimas vamos todo era un lujo. Al final resultó que mi hermana y su amiga robaron dinero a ese señor que un día fue mi padrastro y se enteró y nos echó de casa y pegó a mi hermana, nunca he sentido tanto miedo en la vida y espero no volver a vivirlo nunca. Empezar de cero fue lo peor de todo.



GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT