

UAH

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
HERRAMIENTA PARA MEJORAR EL EFECTO DE
LA PANDEMIA EN LA SALUD EMOCIONAL DE LA
ADOLESCENCIA**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado
Especialidad de Orientación Educativa**

Presentado por:

ANDREA LEYRE BLAS RODRÍGUEZ

Dirigido por:

DR. DAVID MONTALVO SABORIDO.

Alcalá de Henares, a 20 de junio de 2023

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	2
2.	MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO.....	4
2.1.	ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL.....	4
2.2.	¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA? ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL? ...	9
3.	CONTEXTO DE ACTUACIÓN.....	19
3.1.	CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO.....	19
3.2.	CARÁCTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR.....	20
3.3.	CARÁCTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR.....	23
3.4.	CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE VA DIRIGIDO EL PAT.....	27
4.	JUSTIFICACIÓN.....	30
5.	PROFESIONALES IMPLICADOS EN EL PAT.....	31
6.	COORDINACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS IMPLICADOS EN EL PAT.....	32
7.	PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.....	32
7.1.	LINEAS DE ACTUACIÓN.....	32
7.2.	OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	33
7.3.	CONTENIDOS.....	33
7.4.	METODOLOGÍA.....	34
7.5.	ACTIVIDADES.....	36
7.6.	RECURSOS.....	46
7.7.	TEMPORALIZACIÓN.....	46
7.8.	PRESUPUESTO.....	49
7.9.	EVALUACIÓN.....	50
8.	CONCLUSIONES.....	52
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	54
10.	ANEXOS.....	56

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este TFM es proponer la inteligencia emocional como herramienta de mejora de la salud mental del alumnado tras la pandemia de la COVID-19. Este trabajo irá relacionado primeramente en el Proyecto Educativo de Centro (de aquí en adelante PEC). La principal influencia que va a tener sobre el PEC es establecer como una prioridad educativa la inteligencia emocional e insertarla en los valores que identifican al centro, integrándola en la metodología que se desarrollará en sus aulas. Al ser el marco de referencia de aquello que se desarrolla en el centro afecta directamente a las líneas generales que conformarán el Plan de Acción Tutorial (de aquí en adelante PAT) así como en el Plan de Convivencia, el Proyecto Curricular de Centro (de aquí en adelante PCC) y las Actuaciones curriculares individualizadas.

El plan de actuación que se presenta en este trabajo propone diferentes actividades con las que desarrollar herramientas vinculadas a la inteligencia emocional para la mejora de los efectos en la salud mental provocada por la pandemia. A lo largo de este trabajo aparecerán diferentes teorías, así como los principales autores y autoras que han contribuido a crear el nuevo paradigma de las inteligencias en el que se encuadra el concepto de inteligencia emocional. Esta idea va a constituir la piedra angular de mi trabajo y con ella pretendo introducir diferentes actividades para la mejora de la salud mental y emocional del alumnado.

El recorrido genealógico por las teorías de la inteligencia emocional que presenta este trabajo refuerza la necesidad de incorporar la gestión eficaz y sana de sentimientos en las programaciones de nuestros centros educativos. La inclusión de este tipo de perspectivas pedagógicas contribuye eficazmente a prevenir desde posibles trastornos alimenticios a acoso escolar pasando por adicciones incluso suicidios entre la población adolescente. Por todo ello, se propone casi como una medida de urgencia la implantación de metodologías pedagógicas basadas en la gestión de las emociones para construir una sociedad mejor.

El PAT es el documento marco que engloba los criterios y procedimientos para la organización y el funcionamiento de las tutorías. En él se deben incluir las líneas de actuación que consideramos importantes para trabajar con el alumnado y con sus respectivas familias, así como con el equipo educativo que compone el centro.

El PAT debe favorecer la integración, participación y desarrollo integral de los alumnos para fomentar una educación completa tanto en su vida académica como personal. Para conseguir el objetivo de la educación integral es necesario realizar la función orientadora por parte de los tutores. Esta orientación se entiende como *“el proceso de ayuda, de carácter interactivo, orientado a la capacitación del sujeto para la comprensión de sí mismo y del entorno, a fin de definir de modo autónomo y de llevar a la práctica un proyecto de realización personal, en todos los ámbitos de su vida”* (Sebastián Ramos, 1990)

El documento debe estar incluido dentro del Proyecto Educativo y será la Comisión de Coordinación Pedagógica la encargada de establecer las directrices generales para su elaboración. Una vez que se han establecido estos principios el Departamento de Orientación junto a la jefatura de estudios realizarán la elaboración del PAT.

En primer lugar, se deben percibir las necesidades, analizando los criterios y recogiendo información para contrastar la realidad con nuestros objetivos y las prioridades del centro. A continuación, se realizará la planificación, definiendo los objetivos, actividades, organización de recursos y temporalización, metodología y criterios de evaluación. Una vez que el PAT esté planificado debemos definirlo, aprobarlo, programarlo y concretarlo para un ciclo en concreto. Finalmente serán los profesores los que ejecuten el programa de actuación dentro del plan realizando las posibles revisiones de forma coordinada con el Departamento Orientación. Para finalizar se realiza la evaluación de su aplicación para introducir retroalimentación en los años posteriores.

En este trabajo se desprende un claro enfoque laboral en las teorías de la inteligencia emocional. A pesar de que existen teorías pedagógicas que ponen en su centro las

emociones y el respeto hacia las mismas, como son la disciplina positiva y el acompañamiento respetuoso, la mayoría de las teorías se centran en el crecimiento personal de los adultos que desempeñan su trabajo en el ámbito empresarial en lugar de enfocarse en el personal docente o en personas menores de edad. Sabemos que es posible la modificación efectiva de conductas en la edad adulta, pero en el mundo pedagógico se conocen perfectamente los beneficios de introducir estos conocimientos a edad temprana. Esto se justifica fácilmente ya que la inteligencia emocional es un activo básico en las interacciones sociales satisfactorias y sanas, así como una habilidad imprescindible para evitar potenciales dinámicas autodestructivas y dañinas con el resto en la adolescencia y en la adultez, en definitiva.

2. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

2.1. ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Artículo 1 establece como uno de sus principios: “la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.

Asimismo, en su Artículo 91 plantea entre otras funciones del profesorado: “La tutoría de los alumnos, la dirección y orientación educativa de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”; asimismo, señala también “La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”.

La orientación es un *“proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral”* (Bisquerra y Álvarez, 1998)

Los objetivos fundamentales de la orientación son: favorecer la educación integral del alumno como persona, potenciar una educación lo más individualizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumna o alumno, así como mantener la cooperación educativa con las familias.

Para avanzar en la consecución de estos fines contamos con herramientas como: el trabajo del profesor tutor, la actuación coordinada del equipo de profesores, el apoyo del Departamento de Orientación, la cooperación de los padres y la función orientadora de cada uno de los profesores.

El tutor es un profesor o profesora designado por la Dirección del centro para llevar a cabo la función tutorial en relación con los alumnos (individualmente y en grupo), con el profesorado y con las familias. Será el encargado de llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial con la colaboración del orientador en el caso de necesitarla, como así recoge la LOE en su Artículo 91, donde establece entre las funciones del profesorado: *“La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.* Entre las funciones del profesor – tutor mencionaremos las siguientes: llevar adelante el Plan de Acción Tutorial, participando en su desarrollo y en las actividades de orientación educativa, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos, tomando las decisiones que procedan en su promoción, reuniéndose previamente con las madres y padres, así como atendiendo las dificultades de aprendizaje para proceder a la adecuación personal del currículum. Otras de las funciones principales del tutor o tutora es fomentar la integración de los alumnos en el centro e incentivar su participación en las actividades, orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades educativas y encauzar los problemas e inquietudes del alumnado. Es importante transmitir la información a los padres, madres, maestros, maestras y alumnado del grupo-clase de todo lo que afecte a las actividades docentes y al rendimiento académico y facilite la cooperación educativa entre padres y profesores.

Para cumplir su cometido, el profesor tutor deberá desarrollar sus funciones desde la vinculación a la orientación educativa, que tiene que lograr en el centro docente, complementariamente a las que le corresponden como profesor de una determinada

materia. Esto está en plena concordancia con la ley: *DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* dedica el Artículo 5 a la tutoría y orientación. Destacando el punto 1: *Los centros establecerán en sus proyectos educativos las líneas principales de la acción tutorial. Asimismo, los centros desarrollarán un plan de acción tutorial de carácter anual que formará parte de la programación general anual.*

Asimismo, en la *Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria* se concreta en su Artículo 15 que: “La tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituirán un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”.

De todo lo anterior deducimos pues, una identificación entre la acción educativa y acción tutorial formando parte de un mismo eje de la práctica docente de tal forma que aquella incorpora en ella funciones tutoriales. Así, la acción tutorial cobra una importancia decisiva como acción vertebradora de todo el proceso educativo de los alumnos.

La acción tutorial, por tanto, es un conjunto de acciones encargadas de orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. (García Fraile, 2006). En realidad, supone una ayuda que debe procurar favorecer el crecimiento y potenciar los aspectos humanos, sociales y escolares de la persona en su periodo de cambio. La acción tutorial debe ser por tanto la pieza clave del sistema educativo, aquello que nos va a permitir seguir avanzando en la educación del individuo de una forma completa.

Las funciones de la acción tutorial son las siguientes: el contacto con los alumnos, la individualización de los procesos de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación vocacional y profesional. Es esencial también el contacto con el grupo con el fin de potenciar el desarrollo afectivo-emocional y social del alumnado, así como la

mediación y coordinación del proceso de orientación con los distintos sectores internos y externos.

Un Plan de Acción Tutorial debe tener actividades que sean interesantes, dinámicas, colaborativas, integradoras, asequibles e imaginativas. Se pueden realizar actividades para la recogida de información y análisis de necesidades de los alumnos/as, a través de fichas de datos o informes de rendimiento. Otra finalidad sería crear actividades de acogida, de presentación e integración del alumnado, a través de ejercicios para favorecer la relación entre el grupo, así como actividades para la organización y funcionamiento del grupo clase, a través de por ejemplo de establecer normas en del aula. Otras actividades que se deben incluir son aquellas dirigidas a fomentar la cohesión del grupo, a través de actividades grupales y trabajos en grupo o aquellas destinadas a fomentar la adquisición y mejora de los hábitos personales y del trabajo intelectual, a través de la planificación del tiempo. Y por último las actividades para el desarrollo y adaptación personal, escolar y social a través de favorecer la autoestima.

Es importante concretar que la acción tutorial no es una actuación aislada, sino de cooperación y colaboración del equipo docente. Siendo el punto de articulación de los alumnos, padres y profesores en relación con el centro escolar; y, a pesar de que su objetivo prioritario es la orientación del alumnado, su actividad se desenvuelve alrededor de cada uno de los estamentos y en el centro como institución, favoreciendo la convivencia y la participación en la gestión educativa.

Esta acción tutorial se va a englobar dentro del Plan de Acción Tutorial. El PAT es, por tanto, el marco donde se especifica la organización y las líneas prioritarias de la acción tutorial que queremos llevar a cabo. Éste favorece la integración y participación del alumnado realizando el seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.

Las características más importantes que debe reunir el PAT son (Guillamón, 2002): la claridad de los objetivos para que sean comprendidos y aceptados por todos los miembros del centro, la contextualización, la adaptación al centro y a su entorno, a las características

del alumnado y del profesorado, así como la fiabilidad del mismo, ya que debe plantearse objetivos realistas. Por otro lado, es importante que esté fundamentado teóricamente, de forma que su elaboración y puesta en práctica se asiente en principios rigurosos y debe estar también consensuado, elaborado por todos de forma conjunta. Otra característica importante es que sea global, debe contemplar intervenciones con todos los elementos de la comunidad educativa: alumnado, familiares y profesorado. Se busca que esté inmerso en el currículo, de forma que favorezca no sólo acciones puntuales, sino el desarrollo de la acción tutorial en las distintas áreas didácticas. Es importante que sea flexible, adaptándose a las circunstancias cambiantes y capaz de amoldarse a las distintas necesidades, así como revisable, susceptible de ser evaluado con el fin de garantizar su mejora y por último que sea integral, dirigido a todo el alumnado y persiguiendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (Gómez, López y Serrano, 1996)

En relación con la tutoría, es importante destacar que se encuentra vinculada a la acción orientadora que un docente realiza con un grupo de alumnos, de tal manera que el profesor-tutor "es el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado; conoce, y tiene en cuenta, el medio escolar, familiar y ambiental, en que viven, y procura potenciar su desarrollo integral" (Ortega, 1994).

Por último, M. Álvarez y Bisquerra (1996), definen la tutoría como una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y en un espacio en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada porque: contribuye a la educación integral, favoreciendo al desarrollo de todos los aspectos de la persona, la propia identidad, sistema de valores, personalidad, sociabilidad, ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades, orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales. Por otro lado, favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, y de la socialización y también contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

Para finalizar, y, en relación con la educación emocional como elemento vertebral de nuestro programa, la ley lo menciona como elemento transversal según el *DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. “El currículo de las diferentes materias se complementará con los contenidos transversales, de tal forma que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentará de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación ambiental y para el consumo, la educación vial, los derechos humanos, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales”.

2.2. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA? ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Para entender qué es la inteligencia emocional, de ahora en adelante me referiré en ocasiones a ella como IE, nos ayudará primero definir qué se considera inteligencia en el paradigma científico actual.

Como siempre, la etimología nos ayudará a comprender mejor la sutileza de las palabras. El origen histórico de la palabra inteligencia se halla en la latina “*intelligentia*” que deriva del verbo “*intellegere*”, la unión de “*inter*” que quiere decir entre y “*legere*” que significa leer o escoger. Es decir, ser capaz de leer o escoger situaciones o elementos. Esta forma de verlo nos puede ayudar a la hora de entender mejor este concepto.

A pesar de que no existe un consenso unitario sobre qué es la inteligencia sí que podemos hablar de algunos elementos que la mayoría de las definiciones comparten. David Wechsler y Linda Gottfredson hablan de ella como una “capacidad” (Grewal & Salovey, 2006), (Gottfredson, 1998 p.25-29) y entre sus objetivos principales suelen estar, según

Howard Gardner, “resolver problemas” y “elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (Ernst-Slavit, 2001), o, de acuerdo con Nicholas Humphrey, “adaptarse al entorno” (Jiménez Morales & López-Zafra, 2009).

Además, este último autor, Howard Gardner, cumple una función fundamental a la hora de romper el paradigma cultural hegemónico sobre la idea de inteligencia en Occidente. Gracias a la publicación de su libro “Multiple intelligences” (Inteligencias Múltiples), se introduce en la visión occidental la comprensión de la inteligencia como un conjunto de capacidades múltiples o más bien de potenciales, que no tienen por qué operar de manera conjunta o del mismo modo en el individuo sino que puede haber unas más desarrolladas que otras y que se activan y desarrollan o no dependiendo del marco socio-cultural (o diferentes marcos socio-culturales) en el que se desarrolle la vida de esa persona (Mora Mérida & Martín Jorge, 2007). Así, se empieza a abandonar en el marco científico occidental el concepto singular de inteligencia para empezar a hablar en plural sobre esta idea, por lo que aquí hablaremos de “las inteligencias”. Se distinguen diferentes tipos de inteligencia de acuerdo con los tipos de información sobre las cuales operan (Carroll, 1993) (Peña del Agua, 2004). Es en este marco de pensamiento en el que tiene sentido hablar de inteligencia emocional.

Salovey y Mayer, dos de los referentes en este campo describen en su obra “Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality” (1989) la inteligencia emocional como “la habilidad para entender nuestras propias emociones y las de otros, para discriminarlas y usar esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (Berrocal & Pacheco, 2005) pero en 1997 revisan esta definición y la mejoran hablando de ella como “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual”. Ellos también hablan de que la inteligencia emocional debería considerarse más bien una capacidad dentro de la inteligencia social (Berrocal & Pacheco, 2005).

Autores como Locke critican el uso de inteligencia para describir la inteligencia emocional y prefieren trabajar más con la idea de que en realidad es una forma específica de aplicar la inteligencia a los procesos emocionales. Locke introduce a través de su trabajo "Why emotional intelligence is an invalid concept" (¿Por qué la inteligencia emocional es un concepto inválido? (Locke, 2005) la crítica a la idea de concebir este conjunto de capacidades como inteligencia emocional. Él argumenta que esto entra en contradicción directa con los pactos teóricos y discursivos acordados previamente en el seno de la comunidad de psicólogos y por ello prefiere hablar de habilidad (skill) en vez de inteligencia. En el texto "The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?" los autores critican a la inteligencia emocional también hablando de ella como un "mito" (Zeidner et al., 2012) y otros cuestionan la idea de inteligencia emocional como algo novedoso hablando de ella como un cambio de nombre de algo que ya existía anteriormente. Sin embargo, autoras como Law, Wong y Song han trabajado desde la Universidad China de Honk Kong para poder probar que al ser definida y correctamente medida, la inteligencia emocional se diferencia de dimensiones de la personalidad, y para ellas es un ingrediente importante a la hora de producir los resultados que se desean como puede ser la satisfacción vital o el rendimiento en el trabajo (Law et al., 2004).

Como el análisis anterior demuestra, en el seno de la comunidad científica se cuestiona el uso de la palabra inteligencia a la hora de hablar del concepto de inteligencia emocional, en el desarrollo del presente texto he preferido centrarme en el concepto de "educación emocional".

A pesar de lo anterior, la educación emocional está constituida por un conjunto de herramientas pedagógicas que no se pueden entender fuera del marco teórico de la inteligencia emocional y por ello es por lo que es capital hablar sobre las diferentes formas que la comunidad científica ha generado para acercarse al concepto de la inteligencia emocional en nuestro contexto socio-cultural.

El concepto de inteligencia emocional es, y sigue siendo, uno de los constructos más controvertidos de la historia de las ciencias sociales occidentales.

Un interesante ejemplo pre-contemporáneo, bastante excepcional, de inclusión de la emoción como parte íntegra de la inteligencia lo encontramos en Baruch Spinoza (s. XVII). El filósofo holandés defendía la teoría de que la inteligencia y la emocionalidad juntas constituían la base para medir la cognitividad.

Pero no es hasta la primera mitad del siglo XX occidental cuando se pone en cuestión la idea de inteligencia como algo meramente cognitivo o intelectual, aunque de manera muy residual.

Podemos mencionar a precedentes como Edward L. Thorndike, importante precursor de la psicología conductista, quien en su obra «An evaluation of the attempts to measure social intelligence» ya habla, en este caso, de inteligencia social como “la habilidad para comprender y motivar a otras personas” (Thorndike & Stein, 1937). Más tarde, el psicólogo rumano-estadounidense David Wechsler cuestionará la invisibilización y el desprecio de las formas no cognitivas de pensamiento en los círculos científicos mayoritarios. Este autor defendía la idea de una inteligencia polifacética en contraposición a la idea de aparato único (Grewal & Salovey, 2006).

Sin embargo, será en la segunda mitad del siglo XX y sobre todo en la década de los 60, un contexto en el que se empezaron a cuestionar numerosos paradigmas de pensamiento hasta el momento hegemónicos en la mayoría de los países occidentales cuando se empiece a romper también con las ideas preconcebidas en la cultura occidental acerca de la inteligencia.

Gracias a Michael Beldoch, quien en su publicación de 1964 "Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication" utiliza por primera vez el término “inteligencia emocional”, se empieza a utilizar dicho término en la comunidad científica (Argyle, 1973).

En 1966 B. Leuner publicará el primer artículo en cuyo título aparece el término en la prestigiosa publicación de psicología aplicada a la infancia “Practice of child psychology

and child psychiatry”. El artículo se llamó “Emotional intelligence and emancipation” (“Inteligencia emocional y emancipación”) y contribuyó decisivamente a la validación del término en la comunidad científica occidental de entonces (Leuner, 1966).

En 1983 se publica uno de los grandes hitos en la historia de psicología que revolucionará por completo el concepto de inteligencia: Howard Gardner publica su *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Marcos de pensamiento: La teoría de las Inteligencias múltiples) (Gardner, 1983). Hay que hacer mención especial a esta obra ya que contribuirá decisivamente a la transición de un paradigma positivista, heredero de la tradición ilustrada, a uno posmoderno. Dentro de este marco de pensamiento positivista, que en realidad sigue construyendo el sentido común de la sociedad occidental mayoritaria en la actualidad, se concibe la inteligencia en singular, como una habilidad o capacidad altamente valorada socialmente ya que se vincula directamente a la razón, que sirve para dar solución principalmente a problemas de carácter matemático, lingüístico, legal etc. y que además define únicamente a los procesos cognitivos racionales. Es decir, la emoción es opuesta y por lo tanto excluyente de la razón. Sin embargo, en el marco de pensamiento que contribuye a construir Gardner la inteligencia es plural, y además es un concepto que permite describir habilidades que anteriormente quedaban excluidas en nuestro imaginario colectivo de la prestigiosa etiqueta “inteligencia” como por ejemplo son procesos considerados tradicionalmente como “no cognitivos” es decir, físicos (inteligencia corporal-kinestésica), emocionales (inteligencia intrapersonal e interpersonal así como natural), espirituales (inteligencia existencial) o de organización y creación de redes y de comunidad (inteligencia colaborativa). Lo que ahora llamamos inteligencia emocional se puede relacionar directamente con las inteligencias intrapersonales, interpersonales y emocional, que es la mezcla de las dos anteriores, propuestas por Gardner. Es decir, ahora la emoción puede ser incluida en la razón.

Un concepto muy ligado al de Inteligencia emocional es el de cociente emocional, un término que busca medir la inteligencia emocional numéricamente. Esta idea apareció por primera vez de la mano de Keith Beasley en la revista *British Mensa* en 1987 pero no en relación directa con el concepto de inteligencia emocional. En realidad será el famoso psicólogo israelí Reuver Bar-On quien lo utiliza por primera vez relacionándolo con la

inteligencia emocional y como una forma de medirla (Newton, 2018) (Bar-On & Parker, 2018) (Bar-On, 2006).

A partir de estas fechas se empiezan a proponer los primeros modelos de inteligencia emocional como el propuesto por Greenspan (Mestre et al., s. f.) pero sobre todo hay que hacer una mención especial al modelo de Salovey y Mayer, publicado en 1990 y que se va a convertir en uno de los modelos más influyentes en este campo del saber (Grewal & Salovey, 2006).

En 1995, el periodista científico Daniel Goleman publica su famoso libro “Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ” (Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el cociente intelectual?) un best seller que contribuyó definitivamente a catapultar el término inteligencia emocional al vocabulario popular. En esta obra el autor defiende que la inteligencia emocional es igual de esencial que el cociente intelectual para obtener éxito profesional, académico y social. Además, defiende que es una habilidad que es transmisible, cultivable y enseñable y por ello pone énfasis en la propuesta de enseñarla en los centros educativos. Significó una redefinición de la idea de qué es ser alguien inteligente en el imaginario social. Daniel Goleman dividió la inteligencia emocional en cinco capacidades: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y la capacidad de relación (Goleman, 1996).

Actualmente, el acercamiento al concepto de inteligencia emocional se aborda desde las dos corrientes más influyentes que existen: la de habilidades, y la de rasgos. Sin embargo, existen modelos muy influyentes que son mixtos.

Salovey y Maley son dos de los grandes referentes en el campo de la inteligencia emocional. El modelo que desarrollaron se considera pionero y prácticamente fundacional en el campo de los modelos de inteligencia emocional e inauguran los modelos de habilidades (Mestre et al., s. f.).

Se denomina así a los modelos que conciben la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades. Al entender la inteligencia emocional como una estructura que nos sirve para adaptarnos emocionalmente al medio mediante la jerarquización de capacidades cognitivas se desechan como factores importantes a tener en cuenta los rasgos personales, contruidos a través de una experiencia propia y única. Digamos que considera a la inteligencia emocional como un software mejorable y no tanto como un conjunto más complejo de elementos que requieren de un análisis altamente personalizado. Esta idea tiene sentido cuando se enmarca dentro de las “nuevas inteligencias” ya que al ser la inteligencia emocional una inteligencia en sí se convierte en algo medurable, al igual que sucede con la inteligencia lingüística o lógico-matemática, mediante test objetivos y universalizables.

En este modelo se plantea la inteligencia emocional como un modelo de cuatro habilidades o ramas que se interrelacionan entre ellas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y gestión emocional.

La percepción emocional es la habilidad para identificar emociones de manera precisa a través de la atención, detección y descifrado de expresiones faciales, dibujos o voz. (Papadogiannis & Logan, 2009) Esto incluye la detección de estos signos emocionales tanto en nuestro propio cuerpo como en el de los demás. Digamos que se centra más en la detección de los signos físicos y fisiológicos de las emociones. Por ejemplo: la habilidad para percibir un ligero cambio en el ritmo respiratorio de nuestra amiga al mencionar un tema.

La rama de la facilitación emocional del pensamiento es la que incluye la integración de las emociones para facilitar el pensamiento. Es decir, que esta información emocional se utilice en los procesos cognitivos para razonar, solucionar problemas, tomar decisiones y considerar las perspectivas de las otras personas a la hora de hacer todo lo anterior. Los individuos que han desarrollado mucho esta habilidad serán capaces de seleccionar y priorizar las actividades cognitivas que le sean más coherentes con su estado emocional y también cambiar su humor para adaptarlo a un contexto concreto.

La comprensión emocional describe la habilidad para entender emociones, agrupa las habilidades para comprender las conexiones entre diferentes emociones y cómo éstas cambian a lo largo del tiempo y según las situaciones (Rivers et al., 2007). Esto incluiría conocimientos sobre lenguaje emocional y su uso para identificar las sutiles variaciones en los estados emocionales de la persona que habla. Los individuos que han desarrollado esta habilidad entienden más fácilmente la complejidad y la transitoriedad de las emociones y sus distintas combinaciones y son más propensos a poder reconocer matices emocionales.

Por ejemplo, entender que una persona con la que se está trabajando está frustrándose a través de cambios sutiles en su tono de voz o en sus expresiones faciales ayudará a la hora de poder prevenir un conflicto o de ayudar a esa persona a calmarse.

La gestión emocional se refiere a la habilidad para regular eficazmente tanto nuestras propias emociones como las de los demás. Esta habilidad requiere de la capacidad de mantener, variar y proveer de respuestas emocionales, tanto positivas como negativas, en una situación dada.

Esto puede traducirse en mantenerse de buen humor en una situación difícil o en modular la alegría cuando hay que decidir algo de gravedad. También puede ser una consecuencia de una buena gestión emocional el recuperarse rápidamente de un enfado o ayudar a motivar y empoderar a un amigo antes de que se tenga que enfrentar a una situación que le asuste.

Por otro lado, tenemos los modelos de rasgos o Trait Models (MR). Fueron desarrollados en origen por Petrides (Petrides, 2010) y entienden la inteligencia emocional de forma diferente a cómo se entiende en los modelos de habilidades. Los denominados Trait models o modelos de rasgos conciben la inteligencia emocional como un conjunto de variables y habilidades condicionadas por las experiencias propias de un proceso vital único por lo que su pleno entendimiento puede ser sólo y exclusivamente conseguido por

la propia persona, en un trabajo de auto- exploración y autoinforme y no tanto como un conjunto de habilidades medibles desde el exterior.

La idea central en la trayectoria teórica de Petrides es que la auto-percepción tiene una influencia creativa en la vida de una persona. La realidad experimentada es una fotografía de cómo nos percibimos tanto a nosotros mismos como a la vida. Cambiando nuestras auto-percepciones podemos efectuar cambios que deseamos en todas las áreas de nuestra vida.

Al poner tanto peso en entender la personalidad individual se imposibilita la evaluación del cociente emocional por parte de agentes externos. Por ello, los modelos de rasgos no son modelos fácilmente digeribles por las empresas, deseosas de cuantificar la productividad potencial de un trabajador a través de la inteligencia emocional. Sin embargo, este modelo promueve una idea mucho más matizada y compleja de las habilidades emocionales y por lo tanto de los seres humanos y contribuye a auto-percibirnos como seres más ricos y por lo tanto enriquecedores. A pesar de que los modelos de rasgos conciben la personalidad como el principal constructo definitorio de las capacidades en inteligencia emocional esto no hace que no cuenten con sus propias herramientas de medición. De hecho, el modelo de Petrides cuenta con un cuestionario diseñado para recoger los datos necesarios llamado “Cuestionario de inteligencia Emocional de Rasgos” que se centra en cuatro grandes habilidades (Pérez-González et al., s. f.): autocontrol, bienestar, emocionalidad y sociabilidad.

Los resultados de los formularios de este tipo de modelos no establecen un nivel ideal de cociente emocional sobre el que hay que situarse para ser considerado válido por lo que facilita una relación más sana del individuo consigo mismo.

Una de las formas de abordar el concepto de inteligencia emocional actualmente está protagonizada por Reuver Bar- On, psicólogo israelí, quien desarrolla uno de los modelos mixtos más influyentes dentro del mundo de la inteligencia emocional.

Los modelos mixtos entienden la inteligencia emocional de manera más amplia. Esta sería la suma de habilidades personales, emocionales e interpersonales que influyen en la capacidad de enfrentarse a las exigencias del medio. Los más famosos son los de Goleman y Bar-On (Chamarro & Obsert, 2004.)

Para él las habilidades sociales se diferencian de la inteligencia emocional. Las primeras serían la capacidad de influir en las emociones de los demás mientras que la segunda sería la capacidad de influir en las emociones propias. Su modelo no defiende que exista una superioridad de las personas con mayor inteligencia emocional (es decir, mayor cociente emocional) sobre las que tienen menos sino más bien que una persona con una alta inteligencia emocional es más fácil que sea capaz de satisfacer sus propias necesidades. Es decir, que no es que existen personas especiales que tengan capacidades por encima de lo normal y por ello han sido capaces de lograr “el éxito” sino que en realidad el éxito en singular no existe y las personas con un alto cociente emocional son aquellas que consiguen ajustar su satisfacción a su propio contexto vital y por lo tanto tiene más posibilidades de ser felices. Aquellas personas con un bajo cociente emocional serían las que lidian más a menudo con baja tolerancia a la frustración, falta de autocontrol, escasa capacidad para solucionar problemas y el estrés derivado de ello (Bar-On, 2006).

El test de Bar-on y su “Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I)” se basa en el autoinforme como heredero de los postulados de Konstantinos V. Petrides (Bar-On, 2006). En el test de Bar-on el cociente emocional de un individuo es el resultado de 133 factores que se agrupan en cinco grandes dimensiones: auto-percepción, auto-expresión, manejo del estrés, toma de decisiones y el componente interpersonal.

Como consecuencia de lo anterior podemos definir la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades y estrategias que nos permiten potencialmente desarrollar una convivencia satisfactoria con el medio en el que vivimos. Por otro lado, es importante mencionar otro concepto: el de la competencia emocional. Ésta podría ser descrita como una herramienta académica para medir la adquisición del conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Una vez comprendido esto, no se puede

dejar de lado el concepto de educación emocional. La educación emocional "es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social", según la definen Rafael Bisquerra y Nuria Pérez, investigadores de la Universitat de Barcelona (Bisquerra & Pérez, 2012).

3. CONTEXTO DE ACTUACIÓN

3.1.CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

A principios de 2020 el mundo se vio asolado por la expansión de un nuevo virus de origen supuestamente zoonótico: el SARS-CoV-2. El epicentro se encontraba en China y un par de meses después el mundo se declaró en pandemia. El 14 de marzo de 2020 España inició un confinamiento muy estricto sin precedentes históricos y poco a poco, pero con urgencia se fue desarrollando una vacuna que fuese capaz de lidiar con la mortífera ola de la COVID. En total en España a día de hoy se han muerto 119.872 personas y a nivel mundial 6,3 millones.

El impacto de las consecuencias de la pandemia tiene muchas capas. Una de ellas es la de la salud mental. Como confirma un estudio llevado a cabo en conjunto por la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Vrije de Ámsterdam, la Universidad de Verona y el Instituto Nacional de la Salud y de la Investigación Médica de Francia los niveles de depresión y ansiedad aumentaron desmesuradamente el primer año después de declararse el encierro y la pandemia oficialmente. En consecuencia, se ha experimentado un colapso en los servicios de atención a la salud mental en la mayoría de los estados de la OMS analizados. (*Mental Health and COVID-19*, s. f.)

Otra de las consecuencias directas del avance de la COVID por el mundo fue el impacto negativo en los tejidos económicos de los diferentes estados afectados. A nivel macro, según el Banco Mundial, se experimentó una fuerte subida de los niveles de deuda privada

y pública en la economía mundial, así como un fuerte aumento de las desigualdades preexistentes. (Banco Mundial, 2022) Como ya veremos en el siguiente apartado el centro escolar se encuentra situado en un barrio históricamente deprimido de la ciudad de Madrid por lo que la incidencia económica y social de la pandemia es especialmente llamativo.

3.2. CARÁCTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR

El IES Celestino Mutis se encuentra ubicado en el barrio madrileño de Villaverde Alto, en el distrito de Villaverde, que está encuadrado en el barrio administrativo denominado San Andrés, junto con las barriadas de Plata y Castañar, la Colonia Marconi y el Polígono Industrial de Villaverde. Está situado a unos 9 kilómetros de la Puerta del Sol de Madrid, a 596 metros de altitud.

El distrito de Villaverde limita al oeste con el término municipal de Leganés, al sur con el de Getafe, al este con el distrito de Villa de Vallecas a través del límite del río Manzanares, y al norte con el distrito de Usera, separándose de este a través de la autovía de circunvalación de Madrid.

Sin embargo, con anterioridad a la anexión por parte de Madrid, el municipio de Villaverde abarcaba, además del actual distrito, la mayor parte del actual distrito de Usera y una pequeña parte del de Vallecas.

En el siglo XVII las tierras dependientes de Villaverde incluían incluso la dehesa de la Arganzuela (al otro lado del Manzanares). En 1954, justo antes de la absorción por parte de Madrid, los límites de Villaverde eran: por el oeste con los términos municipales de Leganés, y Carabanchel, por el sur con Getafe, al este con el municipio de Vallecas (situándose el límite pasado el río Manzanares) hasta el arroyo Abroñigal y al norte con el municipio de Madrid.

El distrito de Villaverde está dividido en distintos barrios: San Andrés, San Cristóbal, Butarque, Los Rosales y Los Ángeles.

Hoy en día, la población total del distrito de Villaverde asciende a 148.883 habitantes aproximadamente, es decir, alberga al 4,57 por ciento de los habitantes madrileños. Su población es relativamente más joven que la del resto de la ciudad. Sus niños y sus jóvenes representan el 15,4 por ciento del total de la población de Madrid, en tanto que sus mayores apenas alcanzan el 16,4 por ciento. El número de extranjeros supone el 22,4 por ciento de los residentes en el distrito y un 5,17 por ciento del total de la población inmigrante asentada en la ciudad. Los datos más representativos de la actividad laboral y económica de este distrito revelan que existen 36.928 afiliaciones a la seguridad social. El número de parados es de 3272 a día de y la renta media por hogar es de 27.992 euros.

Concretamente, el barrio de Villaverde Alto fue el casco urbano del municipio de Villaverde hasta que, en 1954, éste pasó a formar parte de la ciudad de Madrid. En el año 1970 contaba con una población aproximada de 10.000 habitantes. Actualmente cuenta con 46.156 habitantes.

Desde 1954 pasó a llamarse Villaverde Alto al integrarse en Madrid capital, en contraposición al nuevo barrio situado al otro lado de la antigua carretera de Andalucía junto a los talleres de ferrocarril, que se denominó Villaverde Bajo.

Villaverde Alto es el centro administrativo del distrito municipal de Villaverde: en él se ubica la Junta Municipal del Distrito de Villaverde del Ayuntamiento de Madrid, la delegación de la Tesorería General de la Seguridad Social, la delegación el Instituto Nacional de la Seguridad Social, la Oficina de Empleo del gobierno regional, la Unidad Integrada de Policía Municipal, la Biblioteca Pública de la CAM, la Oficina de Empleo del Ayuntamiento de Madrid, el Parque de Bomberos, etc.

En abril de 2007, después de décadas de movilizaciones, Villaverde Alto vio cumplido una de sus más deseadas aspiraciones: se inauguró la ampliación de la línea 3 de Metro, que comunica Villaverde Alto con el centro de la ciudad.

En cuanto al nivel de instrucción, cabe destacar que la población de Villaverde se encuentra escolarizada al 100%.

En la última década de acceso a las universidades va evolucionando muy favorablemente debido entre otras razones a la ubicación. En las proximidades del distrito de la Universidad Carlos III.

El barrio se vio favorecido con la instalación del Centro Cultural Ágata, la Escuela de Música y la labor paralela de diversas asociaciones culturales subvencionadas por la administración que cooperan en el desarrollo cultural- social del mismo.

En cuanto a la situación socio – económica, el gran porcentaje de trabajadores tanto a sueldo fijo como con carácter eventual representan el 86,6% de la población ocupada, mientras que los empresarios patronos que emplean personal, sólo suponen el 3,1% de la población ocupada.

Pero quizás el dato más relevante en el crecimiento de los empresarios que emplean personal o más conocidos como “autónomos”. En el último año ha subido un 1,3% suponiendo ya 2071 afiliaciones.

Aparece una nueva forma de productividad en los jóvenes “alternar eventualidad y paro como forma de vida”. La población activa ocupada está compuesta mayoritariamente de trabajos manuales y empleados no cualificados de los servicios, mientras que los técnicos son una minoría.

Los principales problemas del distrito son: bajos indicadores socioeconómicos en relación con Madrid; importantes zonas de marginalidad; alto índice de fracaso escolar; falta de vías de comunicación con el resto de la capital; limitada capacidad de absorción de los nuevos desarrollos urbanísticos y un sensible grado de sensación de inseguridad. Frente a estas dificultades cabe subrayar sus aspectos más favorables, un potencial caracterizado por su dinámico movimiento asociativo, un elevado potencial industrial, la mejora de las comunicaciones con la llegada del Metro a Villaverde y la incorporación de nueva población con un nivel socioeconómico más alto.

3.3. CARÁCTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR

○ LOCALIZACIÓN:

El Instituto se encuentra ubicado en el barrio madrileño de Villaverde, C/Huerta de Villaverde, 15. 28021, Madrid. A unos 400 m. se encuentra la estación de cercanías Puente Alcocer y a unos 8 min., la de Villaverde Alto. En esta última estación se encuentra además la estación de Metro Villaverde Alto, línea 3.

○ BREVE HISTORIA DEL CENTRO:

El I.E.S. Celestino Mutis se fundó en el curso 1979-80, ante la necesidad de un establecimiento de enseñanza media en el barrio de Villaverde. Su primer director fue D. Javier Muñoz Sánchez-Brunete y se instaló provisionalmente en el Colegio Público San Roque. Esta situación de "provisionalidad" duró cinco años, hasta 1984. Se daba la paradoja de que, siendo Villaverde uno de los distritos con más alumnos de Madrid capital, su instituto no contaba con locales propios. Se propusieron varios lugares para construir un edificio propio, pero todos ellos estaban fuera del casco urbano del barrio. Finalmente, se consiguió la construcción del actual edificio en octubre de 1984, siendo ampliado posteriormente en los años 1989 (ampliación del ala oriental con aulas, biblioteca y salón de actos) y en 1997 (ampliación del edificio nuevo).

Se llama Celestino Mutis, en memoria de D. José Celestino Mutis, científico gaditano nacido en 1732. Naturalista, médico, matemático, botánico e iniciador del movimiento científico del Nuevo Mundo.

○ HORARIOS:

El horario lectivo es de lunes a viernes, de 8:30 h. a 14:15 h. Los módulos de clase son de 50 min., con un breve descanso entre ellas. A las 11.10 h. es el recreo y se retoman las clases de nuevo a las 11.35 h. A séptima hora, es decir, de 14.20 h. a 15.10 h. puede haber clases de recuperación.

○ INSTALACIONES:

El Centro dispone de unas excelentes instalaciones para la práctica docente, como son:

Una biblioteca, tres pistas deportivas, dos gimnasios, seis laboratorios (de geología, biología, ciencias naturales, física, química y fotografía), un aula de idiomas, tres aulas de informática, tres aulas de audiovisuales, un salón de actos, tres aulas de tecnología, dos aulas de dibujo, un taller de cerámica, una sala de radio y una cafetería.

○ SERVICIOS:

El IES Celestino Mutis ofrece a sus alumnos las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, PMAR y Compensatoria. Para cumplimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con una red magnífica de instalaciones y servicios, así como un personal altamente cualificado, tanto académico (profesores) como de administración y servicios: equipo de limpieza (6), auxiliares de control, (7), personal administrativo (4) y mantenimiento (1).

El Instituto cuenta con los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, desde 1º a 4º, así como los dos cursos del Bachillerato, tanto en la especialidad de Humanidades

y Ciencias Sociales como el de Ciencias y Tecnología. Además, dispone de Educación Compensatoria C en 1º y 2º de la E.S.O.

o ÓRGANOS DE GOBIERNO:

El Centro está dirigido por una serie de órganos que son, lógicamente, los que conducen, organizan, asesoran, animan y colaboran con todas las actuaciones que se desarrollan en nuestro Instituto. Estas instituciones tienen en lo más alto la cabeza más visible, la directora. Los órganos de Gobierno son los siguientes:

- Equipo Directivo: Formado por la directora, el secretario, la jefa de Estudios y las jefas de Estudios adjuntas.
- Consejo Escolar: Elegido por los distintos estamentos de la comunidad educativa, es el órgano de participación de cada uno de ellos. Está compuesto por: la directora del Instituto, la jefe de estudios, un representante municipal, tres profesores elegidos por el claustro, tres representantes de los padres/madres del alumnado, cuatro representantes de los alumnos, un representante del personal no docente y el secretario del instituto, que actuará como secretario del consejo, con voz, pero sin voto.
- Departamentos didácticos: Organizan y desarrollan las enseñanzas propias de las distintas áreas o materias, que son las siguientes: Biología y Geología, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Música, Tecnología y Digitalización
- Coordinadores: TIC, profesora de religión, responsable de biblioteca, responsable del programa REFUERZA, responsables de los campeonatos escolares.

○ ENSEÑANZAS:

Como ya dijimos, en el Instituto se imparte tanto la Educación Secundaria Obligatoria, como el Bachillerato, las cuales pasamos a concretar:

Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.):

- En el IES Celestino Mutis se imparte la etapa completa:
 - Programa general con gran variedad de optativas.
 - Programas institucionales de Integración, Diversificación y Educación Compensatoria.
- Su duración es de 4 cursos académicos.
- Los cuatro cursos de la ESO son de línea dos.
- Los alumnos se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria a los 12 años, una vez superados los estudios de Primaria.
- Al final de 4º curso se obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato:

- En el IES Celestino Mutis se imparte la etapa completa:
 - Humanidades y Ciencias Sociales
 - Científico tecnológico
- Su duración es de dos cursos académicos.
- Los dos cursos de Bachillerato son de línea 2
- Los alumnos se incorporan al Bachillerato a los 17 años una vez superados estudios de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE VA DIRIGIDO EL PAT

El centro globalmente cuenta con 960 alumnos. El grupo de alumnos al que va dirigido nuestro Plan de Acción Tutorial es 1º de la ESO. En este curso hay siete clases entre las cuales suman un total de 211 alumnos.

Este es el primer curso que los alumnos pasan en el instituto. Hasta ahora eran los más mayores del colegio lo cual les aportaba seguridad en sí mismos. Sin embargo, al incorporarse al instituto se convierten en los pequeños del centro lo cual les afecta identitariamente.

Este choque no es el único que se produce ya que al iniciar el instituto existen varios frentes diferentes que tienen que gestionar. En primer lugar, está el profesorado. En su anterior etapa en el colegio los profesores y profesoras constituían referentes emocionales de primer nivel. Las dinámicas entre alumnado y profesorado en los centros de educación primaria son de carácter cercano ya que en la mayoría de los casos los acompañan durante más de un año escolar y en varias asignaturas. Es por esto que a nivel emocional hay un vínculo mucho más profundo entre las dos partes en los colegios. Al incorporarse al instituto el alumnado deberá aprender a gestionar emocionalmente este choque ya que se abre una mayor distancia.

Por otro lado, otro de los grandes cambios que inauguran esta etapa es la aparición de nuevos compañeros y compañeras que además es más probable que vengan de otras áreas de la ciudad.

En tercer lugar, podríamos hablar de los cambios de horario como otro de los elementos de choque. La entrada al centro se produce una hora antes de lo que se hacía en el colegio además hay menos descansos y no se come en el centro.

En relación con las formas de trabajo que aparecen en la ESO podríamos hablar del conflicto emocional que puede suponer la pérdida de guía y la mayor exigencia de independencia en los procesos de estudio y de trabajo del alumnado. En la ESO hay un mayor peso del estudio y de los exámenes en detrimento del tiempo destinado a hacer y corregir deberes. El tiempo dedicado fuera del centro está copado por el estudio y no tanto por los deberes.

Uno de los cambios que se pueden percibir como positivos sería la mayor independencia del alumnado a la hora de desplazarse, así como de pasar tiempo con sus iguales. Se produce una mayor sensación de control sobre la propia vida y cuerpo.

Como hemos señalado anteriormente, nuestro PAT está dirigido a alumnos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, es por ello que también consideramos importante conocer los cambios más significativos que se dan en la etapa en la que se encuentran.

Dicha etapa corresponde con los inicios de la adolescencia, por lo que se la conoce como adolescencia temprana o pubertad.

Aunque la llegada de la pubertad depende principalmente de cada adolescente, es en el intervalo de los 11 a los 15 años cuando se producen cambios de distinta índole. Éstos pueden dividirse en tres tipos: físicos, psicológicos y sociales.

En primer lugar, entre los cambios físicos encontramos el aumento de apetito en momentos de crecimiento, cambios de voz, necesidad de dormir más, desarrollo de los órganos sexuales, posible aumento del olor corporal.

En cuanto a los cambios psicológicos, esta etapa destaca por el desarrollo de nuevas capacidades, por un aumento en la comprensión y utilidad de los términos relativos y abstractos, el desarrollo del sentido del humor, centrándose en la ironía y las

connotaciones sexuales, un mayor conflicto con los adultos, en especial con los padres, ya que buscan una identidad propia en la familia más allá de la de hijo o hija. Además, aumenta la tendencia al egocentrismo, así como la búsqueda de la aprobación social de sus iguales. Esta ruptura identitaria con las figuras paternas y maternas hacen que muestren inconformismo ante las normas, principios morales y éticos establecidos socialmente, principalmente los que tienen sus padres. La necesidad de validación por parte de sus iguales provoca una enorme preocupación por su imagen, problemas de peso, piel, altura y aspecto físico. Por otro lado, necesitan mayor intimidad en sus casas. Se producen fuertes cambios emocionales, pudiendo pasar de la alegría a la tristeza absoluta en cuestión de horas y sin saber bien por qué. En estas edades se da un rechazo a las muestras de cariño a pesar de que las sigue necesitando.

Los cambios sociales más significativos son el condicionamiento de sus relaciones de amistad debido a estas transformaciones tanto psicológicas como físicas. Se percibe una tendencia a formar grupos de dos a seis amigos con los que comparten confidencias. Además, su deseo sexual comienza a despertarse llegando incluso a formar parejas y tener sus primeras relaciones sexuales.

En definitiva, la adolescencia es una etapa que destaca por sus cambios fisiológicos, psicológicos y sociológicos en el desarrollo de la personalidad del niño. Es por ello que resulta necesario el conocimiento de sus características para minimizar las consecuencias negativas que puedan conllevar la falta de satisfacción de las nuevas expectativas correspondientes a esta etapa. (Méndez, 2009)

Además, deben aprender las normas del nuevo centro, sus instalaciones y diversos aspectos tanto a nivel educativo como personal, por lo que consideramos importante trabajar desde el inicio de su paso al instituto la acción tutorial.

El alumnado proviene mayoritariamente de dos centros de Educación Primaria de la zona, por lo que ya existen pequeños grupos formados o pandillas, en las que destacan algunos de ellos como líderes.

Esto, unido a las características propias de la adolescencia, así como a la diversidad de culturas y la transición del colegio al instituto, puede conllevar a la aparición de conflictos, lo cual se debe tener en cuenta a la hora de diseñar el PAT.

4. JUSTIFICACIÓN

El recorrido genealógico por las teorías de la inteligencia emocional y por el contexto socio-económico tanto del barrio como del centro que presenta este trabajo refuerza argumentalmente la necesidad de incorporar la gestión eficaz y sana de sentimientos en el Plan de Acción Tutorial de este centro educativo.

La inclusión de este tipo de perspectivas pedagógicas contribuye eficazmente a prevenir desde posibles trastornos alimenticios a acoso escolar pasando por adicciones incluso suicidios entre la población adolescente. Aquí nos enfocaremos específicamente en la mejora de los efectos emocionales de la pandemia en el alumnado de la ESO. Por todo ello se plantea casi como una urgencia la implantación de metodologías pedagógicas basadas en la gestión de las emociones para construir una sociedad mejor.

Sabemos que es posible la modificación efectiva de conductas en la edad adulta, pero en el mundo pedagógico se conocen perfectamente los beneficios de introducir estos conocimientos a edad temprana (Fernández Barreiros, et al. 2009). Esto se justifica fácilmente ya que la inteligencia emocional es un activo básico en las interacciones sociales satisfactorias y sanas, así como una habilidad imprescindible para evitar potenciales dinámicas autodestructivas y dañinas con el resto en la adolescencia y en la adultez.

Para llevar a cabo esta mejora de las consecuencias emocionales provocadas por la pandemia de la COVID 19 entre el alumnado nuestro Plan de Acción Tutorial se basará en tres grandes bloques. Estos están diseñados para sucederse cronológicamente en cada uno de los tres trimestres.

El primero de ellos se centra en el conocimiento de sí mismos. Creemos que es importante comenzar a construir este proceso de sanación emocional desde la base. Si no hay un conocimiento de nuestro mapa emocional será muy difícil tanto la identificación de sentimientos, la mejora del autoconcepto y la autoestima, así como la búsqueda de soluciones.

Una vez termina este bloque creemos que la siguiente fase tiene que estar centrada en el análisis de la relación con los iguales con el fin de mejorar las dinámicas entre adolescentes, así como generar una mejora emocional colectiva que se refleja en un bienestar individual. Uno de los pilares de este bloque será el trabajo de la empatía.

Por último, una vez visto todo lo anterior, creemos necesario continuar con la gestión del duelo. La presencia de la muerte ha sido central durante los primeros años de la pandemia, sacudiendo con mayor virulencia a los barrios con bolsas de pobreza significativas como es Villaverde. La vulnerabilidad emocional está ligada a lo material como ya hemos mencionado por lo que es importante centrarnos en trabajar la muerte como concepto y proveer las herramientas necesarias para gestionarla.

5. PROFESIONALES IMPLICADOS EN EL PAT

En la creación del PAT están implicados todos los miembros de la Comunidad Educativa. El/la Orientador/a es la persona que elabora y desarrolla en PAT como especialista y coordinador en la orientación educativa. Teniendo en cuenta esto último se hará responsable de que haya unas líneas comunes de actuación en todas las tutorías. Para ello los objetivos de esta acción tutorial deben estar enmarcados indicando las estrategias, actividades y metodología más adecuadas para su ejecución. El/la Orientador/a tiene un papel crucial a la hora de asegurar la coherencia durante el proceso. Durante el desarrollo del PAT se apoyará en el equipo directivo, el/la tutor/a y en las familias.

6. COORDINACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS IMPLICADOS EN EL PAT

6.1. COORDINACIÓN CON LOS/AS TUTORES/AS

Para llevar a cabo la coordinación del PAT cada semana se realizarán reuniones por los/as tutores/as por niveles junto con el/la orientador/a del centro y la jefatura de estudios. El objetivo de estas reuniones es: establecer el contenido de las sesiones semanales, valorar el transcurso del PAT y hacer las modificaciones que se consideren necesarias, adaptar el contenido de cada sesión a cada grupo, observar los posibles problemas y buscar soluciones para resolverlos, evaluar la acción tutorial, formar al profesorado, comprobar que el PAT está dando respuesta a las necesidades de los/as alumnos/as.

6.2. COORDINACIÓN CON LAS FAMILIAS

De cara a conseguir los objetivos del PAT es fundamental mantener una buena coordinación las familias. Con esto conseguimos informarles fomentando una comunicación fluida facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Además de crear estrategias para conseguir más rápidamente los objetivos del PAT. La colaboración de las familias en diferentes actividades formativas también será crucial además de ofrecerles un asesoramiento en todo lo que demanden de cara a conseguir un bienestar tanto de las familias como de los/las alumnos/as dentro y fuera del centro escolar.

7. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

7.1. LINEAS DE ACTUACIÓN

Existen cinco líneas de actuación principales en lo que se refiere a la acción tutorial: enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse y a decidirse. Este Plan de Acción Tutorial se centra sobre todo en el eje de enseñar a ser persona teniendo en cuenta que se pasa por todos los ejes a lo largo del PAT.

7.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo principal del programa es dotar de herramientas y conocimientos a los y las adolescentes para mejorar y prevenir los efectos de la pandemia y futuras situaciones adversas a través de talleres. De cara a conseguir este objetivo los talleres que se desarrollen estarán centrados en objetivos más específicos:

- Mejorar la ansiedad de los alumnos provocada por la COVID 19
- Dotar de herramientas para afrontar situaciones adversas
- Aprender a identificar sus sentimientos
- Afrontar con resiliencia las adversidades
- Compartir sus sentimientos con otras personas
- Normalizar la ayuda de profesionales si fuera necesaria
- Enseñar a afrontar pérdidas de seres queridos
- Trabajar tabúes

7.3. CONTENIDOS

Bloque I. Conocimiento de sí mismos

- La inteligencia emocional
- Los sentimientos
- Autoconcepto
- Autoestima

Bloque II. Relación con los iguales

- La empatía
- Relación con los iguales
- Comunicación
- Asertividad

Bloque III. Gestión del duelo

- La muerte
- La ansiedad
- El duelo

7.4. METODOLOGÍA

La metodología que se llevará a cabo será, fundamentalmente, activa y participativa, en la que se fomentará un clima adecuado para un buen desarrollo del alumnado. Además, nos basaremos en los siguientes principios básicos de intervención educativa:

- **Aprendizaje significativo:** debemos partir siempre de los conocimientos previos del alumnado. A todas las actividades propuestas siempre le precede un pequeño coloquio en el que compartirán con sus compañeros y compañeras sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema a tratar.
- **Autonomía:** el alumnado debe aprender por sí solo. Este plan de innovación no tiene una intencionalidad asistencialista ya que se pretende dotar al alumnado de herramientas que puedan poner en práctica durante el resto de su vida sin la necesidad de contar con la presencia de un docente.
- **Adecuación:** tenemos que mostrarles que lo que les estamos enseñando tiene utilidad en su vida. En el caso de la inteligencia emocional es bastante sencillo que el alumnado vea la utilidad de la misma en su día a día. Además, durante todo el curso irán compartiendo situaciones o experiencias en las que hayan puesto en práctica lo aprendido.
- **Responsabilidad:** se promueve el desarrollo de un vínculo maduro y responsable tanto consigo mismos como con la figura del docente a lo largo del PAT.

- Individualidad y heterogeneidad: ya que se entiende que cada persona es única como resultado de la vivencia de experiencias específicas y de su peculiar situación emocional y social en el mundo se hace obligatoria la incorporación de la atención a la diversidad. Este servirá como vehículo de transmisión de ideas en torno al respeto de lo diferente y de los sentimientos individuales y colectivos.
- Aprendizaje por descubrimiento: este PAT se articula en actividades vivenciales por lo que este punto se tiene en cuenta en todas y cada una de ellas.
- Globalización e interrelación de los aprendizajes: para desarrollar este principio las diferentes actividades han sido diseñadas de manera escalada en complejidad por lo que cada actividad engloba a las anteriores de esta forma el alumnado interrelaciona de manera sencilla los nuevos conocimientos adquiridos con los previos culminando en una visión global de la inteligencia emocional.
- Actuación del docente como ejemplo: se promueve que previamente a la puesta en práctica de las actividades el profesorado haya adquirido y puesto en práctica de manera adecuada todas las herramientas simbólicas que posteriormente van a ser transmitidas al alumnado Por ello se asume que el profesorado será un ejemplo de la correcta utilización de la inteligencia emocional en la gestión de sentimientos tanto propios como ajenos.
- Relación con el entorno social: parte constituyente de la inteligencia emocional como disciplina de conocimiento es el entendimiento del otro como sujeto sintiente y por lo tanto susceptible de ser entendido o entendida. Esto genera un ejercicio de relación sana con el otro y por lo tanto una mejora en el vínculo con el entorno social.

7.5. ACTIVIDADES

Para llevar a cabo las actividades seguiremos siempre un mismo esquema. Comenzaremos con preguntas en relación con el contenido a tratar para saber de qué conocimientos previos partimos. De esta manera conseguiremos que el aprendizaje sea significativo y adecuado al nivel del aula. A continuación, realizaremos la actividad y, por último, terminaremos con una evaluación a través de preguntas con el propósito de que sea más efectivo el impacto en las próximas sesiones. A través de las siguientes actividades conseguiremos abordar todos los contenidos y objetivos propuestos en el programa. Éstos están organizados para avanzar de manera gradual en la complejidad de los conceptos y contenidos.

- **ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO**

Actividad 1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

El objetivo principal de esta actividad es conocer el concepto de inteligencia emocional. Esto se llevará a cabo a través de preguntas. Esta actividad se desarrollará durante la segunda semana de septiembre.

Esta primera dinámica consistirá en la introducción por parte del docente del concepto de inteligencia emocional. La primera parte de la actividad consistirá en una batería de preguntas a través de las cuales valoraremos cuáles son sus conocimientos previos. Algunas de estas preguntas serán las siguientes: ¿qué es la inteligencia emocional?, ¿qué son las emociones?, ¿para qué sirven las emociones? o ¿se aprenden las emociones?

A partir de ahí se concretará qué es la inteligencia emocional y a continuación se debatirá la importancia de desarrollarla y cómo puede ayudarnos en el día a día.

Comenzar el programa con esta actividad supone sentar las bases conceptuales para poder construir posteriormente andamiajes más complejos que permitan entender y utilizar este saber para una mayor salud mental.

Actividad 2. “Del revés”.

El objetivo principal de esta actividad es aprender a identificar sus sentimientos. Para ello vamos a darles a conocer las emociones básicas a través del visionado de una película y unas preguntas posteriores. Esta actividad se llevará a cabo durante tres sesiones que tendrán lugar las dos últimas semanas de septiembre y la primera de octubre.

La finalidad esta actividad será acercar el mundo de las emociones al alumnado. Para ello vamos a perseguir el objetivo de identificar y reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco e ira). La actividad se va a dividir en tres sesiones. En la primera sesión y la segunda sesión veremos la película “Del Revés”¹. En la tercera reflexionaremos en pequeños grupos sobre la película respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Qué te ha parecido la película?, ¿Qué emociones aparecían?, ¿Con qué emoción te sientes más identificado/a?, ¿Qué otras emociones conoces? Una vez terminadas, el alumnado las compartirá con la clase y crearemos otro debate profundizando en las cuestiones ya expuestas.

Una vez entendido el concepto de inteligencia emocional creemos que el paso lógico a seguir sería poner nombre a las emociones básicas del ser humano ya que esto les va a permitir poder identificar y expresar sus sentimientos y así ocuparse de sus necesidades de manera más efectiva.

¹ Película de Disney publicada en 2015.

Actividad 3. GIF.

El objetivo principal de esta actividad será identificar emociones más complejas. Esto lo vamos a trabajar a través de animaciones GIF². Se dividirá en dos sesiones que se llevarán a cabo las dos últimas semanas de octubre. En la primera la profesora o profesor escribirá en la pizarra emociones complejas como pueden ser: admiración, melancolía, aversión, interés, serenidad, etc. Entre toda la clase llegarán a un acuerdo sobre lo que significa cada una y, una vez acabada la puesta el común les mostrará diez GIFs en su ordenador y tendrán que escribir de manera individual la emoción que este les trasmite. En la segunda sesión, el profesor o la profesora añadirá alguna emoción más y les pedirá que en equipos practiquen un GIF con su cara y el/la maestro/a irá grabándoles con su móvil. Si alguno de los alumnos o alumnas no se siente cómoda grabándose, otra persona del equipo podrá grabarse dos veces. Una vez terminados los GIFs la profesora o profesor los mostrará y el resto de los equipos tendrán que identificar esas emociones correctamente.

Una vez identificadas las emociones básicas el siguiente paso debe de ser la identificación de las emociones complejas ya que éstas se construyen a partir de las anteriores. Acercarnos a ellas a través de un lenguaje accesible y familiar para las nuevas generaciones es importante para motivarles y así poder integrar los conocimientos de forma más efectiva.

Actividad 4. Conociéndome desde la razón. Autoconcepto.

Esta actividad se desarrollará en noviembre y el objetivo principal será entender la idea del autoconcepto y los mecanismos que lo crean. Se empezará describiendo qué es el autoconcepto y la diferencia con la autoestima. Seguidamente, se repartirá una hoja a cada alumno hablando de los diferentes mecanismos que existen para autocastigarlos (Anexo

² Video corto que sirve para transmitir emociones, ideas, etc.

1). Esto es importante a la hora de generar un autoconcepto ajustado a la realidad y que no sea dañino para uno mismo.

Actividad 5. Conociéndome desde el corazón. Autoestima.

En esta quinta actividad se llevará a cabo en diciembre y el objetivo principal será crear y reforzar la confianza en uno mismo. Para empezar, se les preguntará qué es para ellos la autoestima y se contrastará con descripciones académicas. Una vez hecho esto, se seguirá la sesión pidiendo al alumnado que elabore una lista de adjetivos positivos para describir a las personas. Una vez terminada la lluvia de ideas vamos a repartir a cada alumno un sobre con su nombre que podrán colorear y decorar. Cuando terminen se les repartirán tantos papeles como gente hay en la clase. Cada persona tendrá que dar su sobre a su compañero de la derecha para comenzar la actividad. Una vez ya tienen el sobre tendrán un minuto para escribir un adjetivo positivo sobre ella/el. Cuando acabe ese minuto, volverán a pasar el sobre hasta que, después de varias rondas, cada alumno reciba su sobre de vuelta. Al ser de manera anónima, los alumnos se animarán a escribir adjetivos de sus compañeros sin sentir vergüenza.

Este tipo de actividad promueve el afecto colectivo y la autoestima. Tiene sentido hacerla en este punto del programa porque ya existen las herramientas necesarias llegado este momento para poder entender la importancia de generar un espacio seguro a nivel emocional con tus compañeras y compañeros.

Actividad 6. Desarrollando la empatía.

La sexta actividad se desarrolla en enero nada más empezar el segundo trimestre. Tiene como objetivo principal empatizar con los demás. Para ello se dividirá la clase en grupos de cuatro y cada uno de esos grupos tendrá que dramatizar la situación que les ha tocado. La empatía será el tema central en todas las escenas. En cada dramatización se analizarán

las razones que han llevado a actuar de esa manera a los personajes y qué creemos que han sentido. Habrá historias en las que la empatía aparezca y en las que no.

La empatía es uno de los mecanismos esenciales del ser humano para construir colectividad y construir ambientes sanos. Por ello este tipo de actividades son esenciales para fomentar estas conductas desde edades tempranas.

Actividad 7. Me preocupo por los demás.

Esta actividad tomará lugar en el mes de febrero. El objetivo principal será preocuparse por el bienestar de sus compañeros y compañeras. Para ello vamos a comenzar la actividad retomando alguna situación reciente en la cual un compañero o compañera haya vivido una situación de enfado y/o de tristeza. Algunos ejemplos de las preguntas que se formularán serían: ¿Por qué crees que este alumno o alumna se enfadó? y ¿deberíamos preguntarle cómo se siente y si podemos hacer algo por él o ella? De esta forma se creará un debate sobre lo que piensa cada uno/a y así veremos varios puntos de vista. De esta manera se van conociendo entre sí. Una vez ha terminado el debate cada uno tendrá que pensar ideas sobre cómo podrían hacer para preocuparse más por sus compañeras y compañeros.

La autocrítica y el autoanálisis son dos maneras fundamentales para cincelar nuestra inteligencia emocional. Por ello creemos que es de gran importancia crear este tipo de actividades.

Actividad 8. Aprendo a comunicar mis emociones.

En esta actividad, que se llevará a cabo en el mes de marzo, el objetivo principal será aprender a comunicar sus emociones. Para ello vamos a comenzar la actividad recordando entre todos y todas las emociones que vimos en la actividad dos y tres. Para facilitar el

desarrollo de la misma vamos a escribirlas en la pizarra. La actividad va a consistir en que cada uno de los alumnos van a escoger al menos tres emociones que hayan sentido durante el confinamiento.

Lo interesante de esta actividad es que el alumnado sea capaz de poner nombre a las emociones vividas y compartirlas con los demás. Lo más probable es que la mayoría de las emociones sean similares para todos y todas lo cual contribuye a no pensar que lo sentido es extraño sino una experiencia común.

Actividad 9. ¿Cuál es la mejor forma de comunicarse?

Esta actividad será la última del segundo trimestre y se enfocará en la asertividad. Ésta es la habilidad para comunicar tus necesidades y límites de forma respetuosa tanto hacia ti como hacia la persona con la que te comunicas. Para comenzar, se hará una lluvia de ideas en la pizarra para ver si conocen el concepto y se tratará de construir la descripción entre todos. Explicaremos la asertividad mediante ejemplos siguiendo el esquema siguiente: Emoción+ Causa+ Solución= Asertividad. Por ejemplo, si no quieres que tu amigo te diga comentarios que consideras dañinos puedes decirle: “Me siento triste por el comentario que has hecho antes. Me gustaría que dejaras de hacer ese tipo de comentarios, por favor.” Después del cuerpo teórico se tratará de poner en práctica en pequeños grupos. Consistirá en “traducir” una frase dada por la profesora o el profesor que no es asertiva a una forma asertiva.

La comunicación asertiva constituye una de las bases de las relaciones sanas para contigo y los demás. La construcción de un ambiente sano en el aula y en nuestra sociedad pasa por mejorar nuestras habilidades comunicativas.

Actividad 10. Mindfulness y meditación. Gestionando la ansiedad.

Comenzaremos con esta actividad el tercer trimestre y su objetivo será aprender a gestionar la ansiedad. Comenzaremos describiendo el concepto de ansiedad y entendiendo sus funciones con el fin de aceptar su existencia y no verla como algo negativo per se sino como una estrategia del cuerpo ante ciertas situaciones. Después de esto se hablará de cómo regularla a través del mindfulness y la meditación. Estos conceptos serán presentados también a través de una persona especializada que realizará un taller en el que se pondrán en práctica las dos cosas.

La gestión de la ansiedad es vital tanto para el presente del alumnado como para su futuro. Poder reconocer este mecanismo del cuerpo nos permite tener conocimiento sobre nuestro propio cuerpo y poder anticiparnos y reaccionar de manera adecuada. Para ello les presentamos la herramienta del mindfulness y de la meditación para poder construir estrategias de alivio contra estas situaciones.

Actividad 11. La muerte.

Esta actividad se desarrollará en el mes de mayo y su objetivo será perder el miedo a la muerte. Consistirá en dos sesiones. La primera de ellas se desarrollará en torno a un coloquio en el que cada uno pueda expresar lo que le suscita la muerte. Así se intentará despojar de los tabús que rodean esta idea en nuestra cultura para poder gestionar emocionalmente mejor la misma.

En la segunda sesión nos centraremos en cómo se ha vivido la muerte a nivel colectivo o individual en el marco de la pandemia en 2020. Durante esta sesión vamos a hablar de herramientas y estrategias para sobrellevar este tipo de situación a nivel emocional. En primer lugar, hablaremos de la importancia de respetar los procesos personales y se propondrán formas de lidiar con la muerte tanto por la vía de la terapia profesional como no profesional. Algunos ejemplos de esta última sería el uso de la escritura o el apoyo en

familiares y amigos para integrar mejor el fallecimiento de esta persona. Además, desestigmatizaremos el acudir a terapia ya que es una de las maneras más efectivas para que el alumnado se dote de herramientas durante el proceso.

Actividad 12. La caja de los recuerdos.

En esta última actividad que se desarrollará en el mes de junio se hablará sobre el concepto de duelo y se identificarán las formas de afrontarlo culturalmente. Introduciremos las cinco etapas del duelo: negación, ira, negociación, depresión y aceptación (Kübler-Ross, 1969) y se hablará sobre las mismas. Para finalizar haremos un taller en el que se creará una caja de recuerdos y se tratará de esta forma de integrar la muerte de un ser querido. La caja de recuerdos es un ejercicio que consiste en introducir en una caja objetos que te recuerden al ser querido perdido dibujados en un papel, así como mensajes o cartas que tú quieras transmitirle a esa persona. Para esta actividad el centro proporcionará los materiales necesarios.

Esta actividad de cierre es una herramienta para poder enfrentar e integrar los futuros duelos con los que tenga que lidiar el alumnado.

- **ACTIVIDADES PARA EL PROFESORADO Y PARA LAS FAMILIAS**

Es importante que todos los agentes educativos estén implicados en el programa no solo desde una posición de maestro y/o familia sino como receptor de los conocimientos para que la integración de los conceptos y la puesta en práctica de los mismos se pueda llevar a cabo de manera holística. Las actividades para el profesorado como para las familias serán las mismas y tienen coherencia con las destinadas al alumnado. Dado que no cuentan con el mismo tiempo que los estudiantes haremos dos actividades por trimestre, cada una de ellas englobará varias de las del alumnado.

Actividad 1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Los objetivos de esta actividad serán conocer el concepto de inteligencia emocional, las emociones básicas y las complejas. Al igual que en las actividades del alumnado se partirá de los conocimientos previos de los adultos presentes. Esta será una clase más teórica y menos interactiva que con el alumnado ya que contamos con menos tiempo y más contenido por sesión.

Con esta actividad queremos conseguir que las personas adultas del entorno del estudiantado se familiaricen con estos conceptos y poner en valor la inteligencia emocional, así como las emociones en sí.

Actividad 2. Autoconcepto y autoestima.

En esta actividad el objetivo será conocer el significado de los conceptos de autoconcepto y autoestima. Dado que habrá muchos adultos que no se conozcan entre sí no podemos llevar a cabo la misma actividad que se hace con el alumnado. Por ello, una vez explicados los conceptos y creado un debate en torno a ellos, pasaremos a aplicar estos de forma personal a través de un dibujo de ellos y ellas mismas que después tendrán que compartir en parejas.

La finalidad de esta actividad es afianzar y aclarar los conceptos de autoestima y autoconcepto así como mejorar la imagen propia y por lo tanto ajena.

Actividad 3. Dramatización.

Esta actividad será la primera del segundo trimestre y su objetivo principal será desarrollar la empatía, así como preocuparse por el bienestar de los demás. Esta actividad será como las del alumnado, pero con situaciones con los que los adultos se puedan

identificar. Seguirá tomando forma de teatralización. Un ejemplo para la dramatización sería: “La profesora te dice que ha castigado a tu hijo por hablar mal a un compañero” Se tratará de entender las razones que han llevado a todas las partes a tomar esa decisión antes de juzgar o reaccionar de manera agresiva.

Este tipo de actividades en adultos también son muy efectivas porque son una forma de poner en práctica cuestiones que de otra manera se quedarían en su forma teórica y no serían tan útiles. Además, escuchar diferentes opiniones en relación a una misma situación es muy enriquecedor y te hace entender otros puntos de vista.

Actividad 4. Comunicación asertiva.

Esta actividad se desarrollará al final del segundo trimestre. En ella se reproducirá la actividad 9: “¿Cuál es la mejor forma de comunicarse?” destinada al alumnado.

Actividad 5. Mindfulness y meditación. Gestionando la ansiedad.

Esta actividad se desarrollará a principios del tercer trimestre. En ella se reproducirá la actividad 10, titulada de la misma manera que ésta. Contaremos con la misma profesional que les dará un taller a los adultos sobre mindfulness y meditación y se hablará de la importancia de este tipo de estrategias para lidiar con situaciones que generan ansiedad como fue la pandemia.

Actividad 6. La muerte y el duelo.

Esta actividad que tendrá lugar a finales del tercer trimestre reúne dos actividades destinadas al alumnado. Por un lado, comparte los objetivos de perder el miedo a la muerte y conocer la importancia y las fases del duelo y por otro, acompañar de manera adecuada al alumnado y/o hijos o hijas que hayan sufrido pérdidas importantes. Se

presentará el mismo cuerpo teórico, pero de forma resumida, así como las actividades que se van a realizar con el alumnado. Además, pondremos en común recursos para ayudarles a acompañar o normalizar la muerte. Por ejemplo, les hablaremos de dos libros para adolescentes que hablan de la muerte y del duelo: “Mamá se ha marchado” de Cristoph Hein publicado por S.M. en 2005 y “Un monstruo viene a verme” de Patrick Ness, publicado por Nube de Tinta en 2016.

7.6. RECURSOS

- Recursos organizativos: estos hacen referencia al espacio y al tiempo. Según el tipo de actividad, como se ha explicado anteriormente el profesorado va a agrupar a los alumnos individualmente, en parejas o en grandes grupos. Y, en relación con el tiempo, en el siguiente punto se detallará la planificación de las actividades a lo largo del curso.
- Recursos materiales: dado que el colegio en el que se va a realizar este plan no cuenta con muchos recursos materiales, se han intentado reducir al mínimo, contando con el especialista en mindfulness como único recurso más costoso.
- Recursos personales: es este PAT vamos a contar con la participación de todos los agentes educativos.

7.7. TEMPORALIZACIÓN

- ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDO	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
	¿Qué es la inteligencia emocional?	Conocer el concepto de inteligencia emocional	La inteligencia emocional		2ª semana septiembre

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDO	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
BLOQUE I	“Del revés”	Aprender a identificar sus sentimientos	Emociones básicas	Película	3ª semana septiembre 4ª semana septiembre 1ª semana de octubre
	GIFs	Aprender a identificar emociones complejas	Emociones complejas	GIFs	3ª semana de octubre
	Conociéndome desde la razón	Entender la idea de autoconcepto y los mecanismos que lo crean	Autoconcepto	Plantilla ANEXO 1	Noviembre
	Conociéndome desde el corazón	Mejorar la autoestima	Autoestima	Papel, sobres y bolígrafos	Diciembre
BLOQUE II	Dramatización	Desarrollar la empatía	La empatía	Dramatizaciones inventadas por el dpto. de orientación	Enero
	Me preocupo por los demás	Preocuparse por el bienestar de los compañeros	Relación con los iguales		Febrero
	Aprendo a comunicar mis emociones	Aprender a comunicar mis emociones	Comunicación		Marzo
	¿Cuál es la mejor forma de comunicarse?	Comunicar de forma asertiva	Asertividad		1º trimestre abril
BLOQUE III	Mindfulness y meditación	Aprender a gestionar la ansiedad	La ansiedad	Profesional del mindfulness	2º trimestre abril
	Coloquio	Perder el miedo a la muerte	La muerte		Mayo
	La caja de los recuerdos	Conocer el duelo	El duelo	Caja, objetos personales	Junio

- ACTIVIDADES PARA EL PROFESORADO

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDO	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
BLOQUE I	¿Qué es la inteligencia emocional?	Conocer el concepto de inteligencia emocional Conocer tus emociones básicas y complejas	La inteligencia emocional		1er trimestre
	Autoconcepto y autoestima	Conocer el significado de autoconcepto y autoestima	Autoconcepto y autoestima		1er trimestre
BLOQUE II	Dramatización	Desarrollar la empatía Preocuparse por el bienestar del alumnado y las familias	La empatía	Dramatizaciones inventadas por el dpto. de orientación	2º trimestre
	Comunicación asertiva	Comunicar de forma asertiva	Asertividad		2º trimestre
BLOQUE III	Mindfulness y meditación	Aprender a gestionar la ansiedad	La ansiedad	Profesional del mindfulness	3er trimestre
	La muerte y el duelo	Perder el miedo a la muerte y Conocer el duelo			3er trimestre

- ACTIVIDADES PARA LA FAMILIA

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDO	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
BLOQUE I	¿Qué es la inteligencia emocional?	Conocer el concepto de inteligencia emocional Conocer tus emociones básicas y complejas	La inteligencia emocional		1er trimestre

BLOQUE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDO	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
	Autoconcepto y autoestima	Conocer el significado de autoconcepto y autoestima	Autoconcepto y autoestima		1er trimestre
BLOQUE II	Dramatización	Desarrollar la empatía Preocuparse por el bienestar del alumnado y el profesorado	La empatía	Dramatizaciones inventadas por el dpto. de orientación	2º trimestre
	Comunicación asertiva	Comunicar de forma asertiva	Asertividad		2º trimestre
BLOQUE III	Mindfulness y meditación	Aprender a gestionar la ansiedad	La ansiedad	Profesional del mindfulness	3er trimestre
	La muerte y el duelo	Perder el miedo a la muerte y Conocer el duelo Dar importancia a la terapia	La muerte El duelo La terapia		3er trimestre

7.8. PRESUPUESTO

ACTIVIDAD	RECURSO	PRECIO	PRECIO TOTAL
“Conociéndome desde el corazón”	Sobres	0,10x220	22€
“Mindfulness y meditación”	Profesional mindfulness	60€ cada taller de 2h	300€
La caja de los recuerdos	Cajas	1,20x220	264€
Total			586€

7.9. EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento de esencial importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deberíamos tener en cuenta que el objetivo último de la evaluación no es comprobar, sino mejorar. Es decir que no debería servir para generar un juicio destructivo en la persona que evalúa (ya sea alumnado o profesorado) sino para proponer mejoras dentro de un paradigma constructivo.

“La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible” (Casanova, 1999).

Según el artículo 17 del *Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. La evaluación de los alumnos tendrá un carácter formativo y será instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.”

El PAT se evaluará a lo largo del curso de acuerdo con la obligación de la continuidad del proceso de evaluación establecido por ley. Se hará llevando a cabo una evaluación de todas las fases del proceso, así como de todos los agentes educativos involucrados en el programa. De cara a la evaluación del Plan de Acción Tutorial de forma continua usaremos varias técnicas de evaluación. Así podremos evaluar el desarrollo y avance que va experimentando el alumnado a lo largo de las sesiones. Para llevar a cabo esto usaremos como guía los objetivos generales propuestos en el Plan de Acción Tutorial.

Para conseguir la mejora constante del proceso de enseñanza- aprendizaje la evaluación tiene que ser formativa. Esto se llevará a cabo a través de una constante reformulación basada en la información obtenida a través de las continuas evaluaciones. Se consigue así una mejora a lo largo del programa.

La evaluación también será integradora, es decir, se tendrán en cuenta todas las materias y ámbitos para conseguir los objetivos del programa sin olvidar que el profesorado debe tener en cuenta sus competencias específicas y criterios de evaluación.

Aparte de lo anterior, se tratará de generar una opinión basada en una visión multifactorial y holística del entorno del alumnado. En ella participarán el tutor, el alumnado, el orientador y las familias. Esto se hará a través de cuestionarios. Además de esto, la evaluación será cualitativa y se llevará a cabo mediante instrumentos de recogida de datos a través de grupos de discusión, cuestionarios y cuadernos de observación.

El Plan se deberá incluir en la Memoria Anual del centro de cara a servir como referencia para el año próximo y así poder introducir mejoras.

A continuación, pasaremos a describir más pormenorizadamente cada uno de los instrumentos de evaluación y recogida de datos mencionados, así como el uso que le vamos a dar durante el programa.

Respecto a los grupos de discusión, aunque en un principio no exista un vínculo emocional de confianza con el profesorado u orientador participante y esto puede suponer un obstáculo va a ser el método de recogida de datos principal. La razón es que no se usará exclusivamente como método de evaluación sino también como método pedagógico en sí mismo ya que la exposición y el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos son esenciales para un efectivo aprendizaje y uso de la inteligencia emocional.

Los cuestionarios sirven sobre todo para obtener datos de las familias durante el trimestre ya que es el agente educativo menos presente de todos.

Por último, están los cuadernos de observación los cuales son un instrumento utilizado sobre todo por los agentes educativos del centro durante el transcurso de las actividades.

8. CONCLUSIONES

Este Programa de Orientación inscrito en el Plan de Acción Tutorial se ha creado con el fin de mejorar el efecto de la pandemia en la salud mental del alumnado a través del desarrollo de la inteligencia emocional. Para llevar a cabo este programa hemos escogido un grupo de alumnos que están viviendo una situación de choque emocional específica. Éstos acaban de empezar la educación secundaria y están en un centro diferente en el que son los más pequeños. Por ello se encuentran en un periodo de transición entre etapas educativas que conlleva un cambio. Es una situación muy enriquecedora ya que no solo les puede ayudar a mejorar los efectos de la pandemia sino además darles herramientas para una mejor adaptación a su nueva situación.

Tal y como se describe en el artículo (Chávez Juanito, 2020) se ha observado que en estudiantes de sexto de Primaria hay un porcentaje de alumnado superior a la mitad que muestra un bajo nivel emocional por lo que se hace esencial poner en práctica urgentemente un programa de intervención educativa para una mejora del modelo socioemocional. Además, se presenta un alto porcentaje de alumnos que dicen sentir miedo lo cual está bloqueando severamente su potencialidad afectiva. Se puede observar que el trabajo que se desarrolla en el último trimestre pretende romper con las creencias que sostienen el miedo, concretamente el provocado por la idea de la muerte. Si se consiguen romper dichas creencias el impacto positivo en el alumnado será profundamente transformador.

Una de las herramientas más importantes para equilibrar emocionalmente al individuo es el mindfulness. Mario Alonso Puig describe a las personas que practican mindfulness como más empáticas, creativas y con una mayor facilidad para desarrollar vínculos afectivos fuertes y generar una forma de ver el mundo más holística (Puig, 2006).

Es imprescindible tener en cuenta las principales teorías sobre inteligencia y educación emocional que se han mencionado en el marco teórico al principio de este plan porque han sido la base conceptual para generar las actividades que lo configuran.

También se extrae la importancia de la formación del profesorado en este ámbito ya que la falta de esta puede ser limitante en el proceso de desarrollo socio emocional del alumnado (Salueña Tena et al., 2021)

9. BIBLIOGRAFÍA

- Argyle. (1973). *Social Encounters*. Transaction Publishers.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión para jóvenes (7-18 años)*. TEA Ediciones.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, Article 16. <https://avances.adide.org>
- Banco Mundial. 2022. *World Development Report 2022: Finance for an Equitable Recovery. Capítulo 1. Los impactos económicos de la crisis de la COVID19*.
- Casanova, María A. (1999): Manual de evaluación educativa, 6.^a ed. Madrid, Editorial La Muralla.
- Chamarro, A., & Obsert, U. (s. f.). *Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida*. 9.
- Chávez Juanito, H. (2020), Modelo socioemocional frente a la COVID-19 para estudiantes de educación primaria, *Educare et Comunicare*, revista científica de la facultad de humanidades, vol 8, nº2 4-9.
- Decreto 65/2022, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. 20 de julio de 2022
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). *Mente y Cerebro*.
- Guillamón, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto, *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, volumen I. Marco Conceptual y Metodológico (pp. 440-471). Madrid: UNED.

- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*.
- Leuner, B. (1966). *Emotional intelligence and emancipation*. 15, 193-203.
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Méndez, P. (2009). Factores psicológicos en la adolescencia.
- Organización Mundial de la Salud. 2 de marzo de 2022. *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief*.
- Ortega Campos, M.A. (1994). *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: FUHEM
- Mestre, J. M., Brackett, M. A., Guil, R., & Salovey, P. (s. f.). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*.
- Newton, P. (2018). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional (1ª)*. Bookboon.
- Papadogiannis, P. K., & Logan, D. (2009). An Ability Model of Emotional Intelligence: A Rationale, Description, and Application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En *Assessing Emotional Intelligence*. Springer.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (s. f.). *La medida de la inteligencia emocional rasgo*. 18.
- Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. Oxford University Press.
- Salueña Tena, A. Antoñanzas Laborda, J.L., Mateo Hernando, Laura. (2021) La respuesta socio-emocional en tiempos de pandemia de Covid en el aula de segundo curso de educación primaria. *Internal Journal of Development and Educational Psychology*. INFAD. Revista de Psicología nº2- Volumen 1, 2021.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*.

10. ANEXOS

ANEXO 1

Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos

Mecanismo	Definición	Enunciados típicos
Hipergeneralización.	Sacar conclusiones generales incorrectas de un hecho o detalle concreto.	Todo el mundo.. Siempre... Nadie...
Designación global.	Hacer afirmaciones simplistas que dan una visión distorsionada de uno mismo.	Soy un... Soy muy...
Filtrado negativo.	Ver las cosas fijándose sólo en lo negativo.	Esto está mal... y esto... y esto... y esto...
Pensamiento polarizado o maniqueo.	Ver las cosas como enteramente buenas o enteramente malas.	Soy totalmente... Es totalmente...
Autoacusación.	Sentirse culpable de todo, sea responsable o no de lo ocurrido.	No sé cómo, pero lo tenía que haber evitado... Siempre lo estropeo todo...
Personalización o autoatribución.	Sentir que lo que sucede alrededor siempre está en relación con uno mismo.	Seguro que se refiere a mí... Lo ha dicho por mí...
Proyección	Crear que los demás ven las cosas como uno mismo.	Por qué no hacemos esto, a mi hermano le gusta... Tengo frío, ponte un jersey...
Hipercontrol.	Pensar que todo está bajo nuestro control.	Puedo con todo...
Hipocontrol.	Pensar que nada está bajo nuestro control.	No puedo hacer nada... Pasaré lo que tenga que pasar...
Razonamiento emocional	Usar sentimientos, prejuicios, simpatías o antipatías para valorar la realidad.	No me cae bien, luego lo hace mal... Es guay, luego está bien...

Fuente: Ministerio de Sanidad.